

Interculturalidad: miradas críticas

9

Cynthia Pech Salvador
Marta Rizo García
(coord.)

Interculturalidad: miradas críticas

Cynthia Pech Salvador
Marta Rizo García
(coord.)



Institut de la Comunicació
Universitat Autònoma de Barcelona

Cynthia Pech Salvador; Marta Rizo García (2014): *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-944171-1-5



© Institut de la Comunicació (InCom-UAB)
Universitat Autònoma de Barcelona
Campus UAB - Edifici N, planta 1.
E- 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Barcelona. Espanya
<http://incom.uab.cat>
ISBN: 978-84-944171-1-5



ÍNDICE

Introducción: Mirar la interculturalidad de otras maneras, una reflexión necesaria Cynthia Pech Salvador	7
Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión Marta Rizo García	11
La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández	33
Elementos de estudio para el diseño de investigación sobre cultura normativa en el México indígena Alejandro Santiago Monzalvo	53
Prácticas docentes y alternativas educativas de las comunidades originarias Bruno Baronnet	65
Migración y comunicación: redes sobre redes en la construcción del espacio social transnacional Jerónimo Repoll	75
Comunicación intercultural y culturas indígenas en México. En busca de elementos para generar identidades compartidas en educación Guadalupe Trejo Estrada	87
La comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal Juana Liset Villarruel Soto	99
Comunicación intercultural y adolescentes de origen latinoamericano en Canadá Araceli Pérez Mendoza	127

Introducción: Mirar la interculturalidad de otras maneras, una reflexión necesaria

Cynthia Pech Salvador

Los textos reunidos en este volumen, parten del interés por aportar a la reflexión sobre la interculturalidad hoy, pero sobre todo, hacerlo desde una posición crítica a partir de las diferentes experiencias de investigación que este libro recoge. Así, desde el trabajo práctico, teórico y/o empírico, en los distintos ámbitos disciplinares, los y las especialistas convocados, escriben desde sus lugares enunciativos muy particulares y con la mirada aguda sobre lo que la interculturalidad ha aportado y, muchas veces, soslayado en campos tan significativos como lo son el de la pedagogía, la comunicación, el derecho y la antropología.

La intención de este ejercicio ha sido, sin lugar a dudas, la de ofrecer una mirada revisora sobre los hiatos y aperturas que la interculturalidad conlleva como propuesta teórica y praxis, a partir de algunos casos ejemplificadores que dirigen la mira hacia el punto de partida de nuestra convocatoria: la interculturalidad, discursivamente hablando, es una apuesta que se precisa como alternativa posible a la solución de conflictos y se circunscribe como una propuesta paradigmática que potencia –por sí sola– la buena convivencia entre las culturas –en su idea más abstracta– a partir de subsumir las diferencias en la sola voluntad de los sujetos. Esta idea que si bien podría ser una mirada reduccionista, es el detonante que conlleva a una realidad: en la práctica, la interculturalidad no logra rebasar la barrera de las diferencias y por ello, su realización es más una idealización que un hecho.

Desde nuestra óptica¹, no hay interculturalidad sin interacción y en este sentido, cabe señalar que una de las principales razones que motivó este libro fue la necesidad de ofrecer respuestas al cuestionamiento que a lo largo del tiempo ha ido surgiendo –a partir de la experiencia docente y de la reflexión que ésta supone– acerca de la viabilidad de la comunicación intercultural como posibilidad de simetría y universalidad, una vez que los conflictos son más que probables en las interacciones interculturales debido a que las interacciones entre los sujetos participantes están sostenidas sobre sus propias matrices culturales, es decir, sobre creencias y representaciones afinadas en sus procesos de socialización primaria que, una vez puestas en escena en la interacción intercultural, pueden derivar en conflicto o malos entendidos, como plantea la propuesta en sí. Sin embargo, el andamiaje de la comunicación intercultural se sostiene sobre las posibilidades de negociación y el entendimiento de ambas partes del proceso comunicativo. En medio de esta negociación se ponen en juego las habilidades de los propios individuos para que, mediante la aceptación de la diferencia, se llegue a una coincidencia de tipo pragmática. O sea, que la situación de comunicación tenga una operatividad práctica e *in situ*. La clave para que este proceso de negociación que posibilita el entendimiento es “la disposición a la diferencia” que los sujetos inmersos en la interacción intercultural deben de tener o desarrollar. Y justo esto es el meollo del asunto: desde la interculturalidad no se ha pensado que tanto en su dimensión positiva (que es la negociación y el entendimiento a partir del diálogo) y la negativa (el conflicto y los malos entendidos), está latente una condición que no obedece racionalmente a la

¹ Planteada y explicada en Pech, C; Rizo, M. y Romeu, V., (2008). en *Manual de Comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones*. México: UACM.

disposición sino apela, en todo caso, a las contingencias que son propias de los seres humanos, es decir, a una voluntad de los sujetos interactuantes determinada por sus propias contingencias personales (experiencias de vida, condiciones históricas y sociales de sus propios contextos de pertenencia, el poder inmanente que conlleva toda interacción, etc.).

Sin duda, la interculturalidad es hoy una propuesta polémica, en tanto que en ella se apuesta por el respeto y la tolerancia a partir de proponer el diálogo y la negociación como estrategias que logren, por un lado, la preservación de la identidad cultural y lo “originario” y por el otro, que nutran de nuevos conocimientos y elementos culturales a los sujetos interactuantes en la diferencia. Es decir, la interculturalidad contiene a su vez el principio de lo transcultural, el cual quiere decir que pese al contacto de las culturas con lo diferente, cada una podrá resistir su “esencialismo” y potenciar cierto dinamismo que permita, como dijera Monsiváis, una asimilación que no asimile² y con ello, como señala Mernissi, superar la angustia que nos genera la globalización a partir de conocer a los otros y comunicarnos con ellos³, pero en estas visiones de la interculturalidad hay un sobrentendido que falta precisar: la condición de otredad implícita en el sujeto mismo y en este sentido, la frontera entre el nosotros y los otros está adelgazada por los marcos de referencia de los procesos de individuación e identificación, así que cualquier modelo de diálogo entre las culturas resulta complejo si no se comparte un marco referencial de carácter universalista a nivel ético, es decir, un pensamiento/acción que sea compartido por todos (nosotros y los otros), en tanto que “comprender al otro no es sólo un acto cognitivo; es una acción política y moral”.⁴

En este entendido, los ocho textos que conforman *Interculturalidad: miradas críticas*, presentan abordajes distintos sobre la interculturalidad, pero desde lógicas diferenciadas que, no obstante, logran vincular los alcances que dicha perspectiva ha tenido en los estudios, tanto teóricos como prácticos, de los que básicamente se dan cuenta aquí.

El libro inicia con el texto de Marta Rizo García, “Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión”, en el cual se ofrecen tres notaciones teóricas importantes; la primera, una distinción conceptual sobre la interculturalidad y otros términos que se le vinculan; la segunda, un recorrido de las tendencias en el estudio sobre la interculturalidad a partir de tres tradiciones claves: la pedagógica, la comunicológica y la antropológica, y tercera, algunas reflexiones sobre la interculturalidad ingenua y el papel que el poder tiene como impedimento de la interculturalidad.

El siguiente capítulo presenta una revisión crítica del proyecto intercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México, en específico, el fracaso de la sede de Los Mochis, en el estado mexicano de Sinaloa, donde se asienta principalmente la población mayo yoreme. En “La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México”, Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández, presentan un acercamiento a los principales problemas que dicho proyecto de universidad intercultural ha tenido a partir de su experiencia como docentes de dicha casa de estudios,

² Como bien lo señala Monsiváis, toda asimilación implica una pérdida y no una ganancia y es justo el matiz que él hace sobre la necesidad de entender que en toda asimilación quedan elementos culturales de la cultura de origen. (En Monsiváis, C., (1993), “¿Tantos millones de hombres no hablaremos inglés? La Cultura norteamericana y México”, en Guillermo Bonfil Batalla, (comp.), *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y la cultura en México*. México: FCE.

³ Mernissi, Fatema (2004). *Un libro para la paz*. España: El Aleph Editores.

⁴ Benhabib, Seyla (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Argentina: Katz editores, pág. 69.

pero también, desde una propuesta que denominan sociointerculturalidad, se acercan a ofrecer algunos ejemplos donde el proyecto muestra sus fracturas.

Siguiendo con la línea de la interculturalidad y población indígena en México, el capítulo “Elementos de estudio para el diseño de investigación sobre cultura normativa en el México Indígena”, de Alejandro Santiago Monzalvo, ofrece una mirada aguda sobre cómo el derecho en el Estado-Nación no alcanza a los pueblos indígenas y ofrece una posibilidad de inclusión de éstos a partir del caso del *sistema normativo hñäbñu*, en el pueblo hñäñu (otomí) de Portezuelo, en el estado mexicano de Hidalgo. Por su parte, Bruno Baronnet, aborda en el capítulo intitulado “Prácticas docentes y alternativas educativas de las comunidades originarias”, un acercamiento a los desafíos actuales para la práctica docente en escenarios interculturales y las posibilidades de reaprender formas no impositivas y discriminatorias en/para la enseñanza. Sus argumentos nos acercan a otras experiencias didácticas y pedagógicas en educación intercultural como alternativas posibles que requieren las aulas multiculturales sin los métodos monoculturales de la cultura dominante.

Desde un enfoque comunicativo, Jerónimo Repoll, dedica el capítulo “Migración y comunicación: redes sobre redes en la construcción del espacio transnacional”, a mostrarnos el uso que las redes sociales digitales tienen para contrarrestar la representación negativa de la migración que las investigaciones sobre los medios tradicionales han impuesto. En este sentido, el trabajo de Repoll apuesta por mostrar cómo las redes sociales digitales (Facebook) contribuyen en la construcción de nuevas relaciones con la sociedad receptora, a partir de lo que el autor denomina espacio social transnacional, haciendo de lado la idea de que estas redes sirven más para mantener las relaciones con la sociedad de origen.

Por su parte, en el capítulo “Comunicación intercultural y culturas indígenas en México. En busca de elementos para generar identidades compartidas en educación”, María Guadalupe Trejo Estrada, hace un repaso teórico en torno a autores que dentro del ámbito de los estudios indigenistas se han aproximado, de manera un tanto soslayada, a la comunicación como una potente herramienta pedagógica que no ha sido del todo tomada en cuenta. Para ella, es imperativo desarrollar procesos educativos respetuosos de la diversidad a partir de la búsqueda de identidades compartidas incluyentes, máxime en un país multicultural como lo es México.

Los dos últimos capítulos del libro se centran en mostrar los resultados de dos investigaciones empíricas en torno a la migración y la comunicación intercultural. El primer texto, de Juana Liset Villarruel Soto, lleva por título “La comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal”. En él, la autora describe la comunicación intercultural en la adaptación transcultural de mujeres oaxaqueñas migrantes y muestra que dicho proceso no se cumple de la misma manera en cada una de ellas, es decir, que la adaptación transcultural, va marcada por cuestiones más encaminadas a la adaptación de quienes migran y no de igual manera, a la sociedad receptora.

El último texto que vincula migración con interculturalidad es el de Araceli Pérez Mendoza, titulado “Comunicación intercultural y adolescentes de origen latinoamericano en Canadá”. En éste, la autora muestra la condición de minoría visible que los jóvenes latinoamericanos tienen en ese país y la dificultad que ello conlleva en su proceso de adaptación. Para la autora, el estigma de origen, es decir, el ser latinoamericano, incide en la no aceptación por parte de la sociedad receptora, y en su encapsulamiento en grupos latinoamericanos que los confinan a la exclusión.

Como se podrá apreciar, *Interculturalidad: miradas críticas* constituye un acercamiento al tema de la interculturalidad con una visión crítica. Las distintas miradas críticas aquí compiladas, ofrecen también distintos registros de los caminos que se han seguido, así como los que no se han encontrado en torno al tema de la interculturalidad. Esperamos contribuir al debate académico sobre los desencuentros, omisiones e (im)posibilidades de la interculturalidad.

Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión

Marta Rizo García

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

mrizog@yahoo.com

1. Presentación

La investigación sobre los procesos interculturales se ha realizado desde múltiples disciplinas y acercamientos teóricos. Si bien en el campo de las ciencias sociales abundan, sobre todo, los trabajos desde la educación y la antropología, no menos importantes son las aproximaciones que se han hecho desde la comunicación, la pedagogía, la política y los estudios de género, por citar algunos campos de conocimiento que se han planteado retos teóricos, metodológicos y empíricos para abordar cuestiones relacionadas con la multiculturalidad y la interculturalidad propias de muchas sociedades actuales.

En este texto nos proponemos un doble objetivo. Por un lado, se presentan algunas distinciones conceptuales que permiten esclarecer qué se está entendiendo por interculturalidad; ello responde a la confusión que existe en torno a conceptos vinculados con los procesos interculturales, tales como cultura, multiculturalidad y pluriculturalidad, entre otros. Por el otro, se ofrece un mapa general de los estudios sobre interculturalidad; un mapa que, si bien no pretende ser exhaustivo, sí aporta algunos elementos para conocer qué se ha hecho en este terreno de estudio, a partir de qué disciplinas y enfoques, con qué conceptos y categorías, a partir de qué objetos de estudio empíricos, etc. Presentamos las aportaciones de la pedagogía, la comunicación y la antropología, tres de los campos de conocimiento que más han aportado a los estudios sobre interculturalidad. Y finalizamos con algunas reflexiones críticas que apuntan hacia la dificultad de lograr una interculturalidad real, eficaz.

De alguna manera, las siguientes páginas intentan ofrecer un estado de la cuestión en torno a la interculturalidad. Se pone especial atención en el campo denominado “comunicación intercultural”⁵. Para ello, es indispensable ubicar este ámbito de estudio, que surge en los años 50 del Siglo XX de la mano del antropólogo norteamericano Edward T. Hall. Fue de hecho en su obra *The Silence Language*, de 1959, donde se utiliza por primera vez la expresión de “intercultural communication”. En los años 60 este ámbito de estudios empieza a cobrar empuje; según Rodrigo (1999) ello se debió a varios aspectos: uno endógeno, propiciado por la reivindicación de algunas minorías de su propia cultura, como fue el caso de los afro-norteamericanos; y otro exógeno, la guerra en el sudeste asiático, que supuso el contacto entre culturas muy diferentes y propició movimientos migratorios de personas de aquellos países hacia los Estados Unidos. Una década después, en los 70’s, el campo de estudios de la comunicación intercultural se consolida como una disciplina académica (Hoopes, 1977).

⁵ Aunque el Estado de la Cuestión toma en cuenta aproximaciones desde otras disciplinas como la pedagogía y la antropología, se hace énfasis en la mirada comunicativa, toda vez que, creemos, en ella confluyen aspectos de los demás campos de conocimiento.

2. Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad: distinciones conceptuales básicas

Es muy común que en el ámbito de las ciencias sociales se empleen como sinónimos conceptos que no refieren, en términos estrictos, a fenómenos iguales. El campo de los estudios sobre interculturalidad no está exento de estos problemas, dado que no sólo el propio concepto de cultura genera confusiones y múltiples interpretaciones, sino que la distinción entre inter, pluri y multiculturalidad no aparece siempre de forma clara. A ello dedicamos las siguientes páginas.

Siguiendo a Miquel Rodrigo, “si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente no todos los intercambios culturales tendrán las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural” (Rodrigo, 2000). Una cultura, por lo tanto, no puede evolucionar si no es a través del contacto con otras culturas. Para el mismo autor, “mientras que el concepto ‘pluricultural’ sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas” (Rodrigo, 2000).

Las distinciones básicas entre la multiculturalidad y la interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan, respectivamente, lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos. En este sentido, la interculturalidad supone un grado mayor de apertura y diálogo, pues implica no sólo la coexistencia de matrices culturales distintas, sino el contacto y la negociación entre éstas.

Similar a las ideas de Miquel Rodrigo que recuperamos previamente es la siguiente aseveración de Rehaag: “Mientras el concepto de la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro entre culturas. Interculturalidad significa interacción entre diferentes culturas. En este sentido, el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al otro o extraño, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura” (Rehaag, 2006: 4).

Por su parte, Alain Touraine (1995), en su texto “¿Qué es el multiculturalismo?”, presenta cuatro aproximaciones, con sus respectivas críticas, a lo que concibe como multiculturalismo. Veamos, de forma sintética, cuáles son estas cuatro aproximaciones. La primera identifica la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos, que aunque puede parecer una manifestación de multiculturalismo, en general lleva a una especie de fragmentación autista y a la hostilidad ante la coexistencia de culturas diversas. La segunda acepción concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural, desde esta perspectiva, es aquella que no se inmiscuye en “mis” diferencias culturales y las preserva intactas. Esta perspectiva conduce en las sociedades a un relativismo cultural cargado de conflictos irresolubles y puede terminar en un individualismo a ultranza o en un gregarismo social intocable. La tercera visión concibe la multiculturalidad como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas; desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural es aquella donde subsisten en

una cierta indiferencia pluralista varias culturas. No existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. La última versión de los fenómenos multiculturales es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales. Al final del siglo, estaba en boga en diversas latitudes y actores sociales un llamamiento antimoderno y antioccidental, para refugiarse aparentemente en "otras" culturas.

Otras visiones sobre el multiculturalismo permiten tender un puente entre este concepto y las visiones de lo intercultural. Para Elvira Repetto (2001), el multiculturalismo “acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno, ni malo, ni correcto ni erróneo; conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales que contienen los símbolos culturales y las metáforas; es contextualista en tanto que la conducta solo se entiende dentro del contexto en el que ocurre (...); ofrece diversos enfoques del mundo más que éste o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente; defiende un sentido relacional del lenguaje más que uno solo representacional”. La autora recupera las aportaciones de Sue y otros (1998), quienes afirman que el multiculturalismo tiene diez características, a saber: “valora el pluralismo, enseñando el valor de la diversidad; trata de la justicia social, la democracia cultural y la equidad; ayuda a adquirir las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para funcionar eficientemente en una sociedad democrática y pluralista (...); es más que solamente la raza, la clase, el género y la etnicidad, incluyendo la diversidad en la religión, el origen nacional, la orientación sexual, las capacidades y discapacidades, la edad, el origen geográfico, etc.; se alegra de las contribuciones y logros de nuestra cultura y de la de los otros; es un componente esencial del pensamiento analítico; respeta y valora otras perspectivas, pero no es neutral a los valores, implicando un compromiso para cambiar las condiciones sociales; significa cambio a nivel individual, organizacional y social; implica tensión, disconformidad, voluntad para confrontar honestamente; y significa logros positivos individuales, comunitarios y sociales porque valora la inclusión, la cooperación y el movimiento hacia el logro de los objetivos”.

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad.

Pero las relaciones entre culturas, bajo esta óptica, no son siempre interculturales. Estas relaciones pueden darse de tres distintos modos: en primer lugar, cuando al entrar en contacto las culturas, una de ellas tiende a hacer desaparecer a la otra, estableciendo relaciones de dominación y no reconocimiento; en segundo lugar, cuando al contactarse dos o más culturas se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo y respeto que va deviniendo modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción; y por último, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero, aún existiendo relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o diálogo. La interculturalidad, como la comprendemos, tendría lugar bajo el segundo modo aquí nombrado.

¿Qué implicaciones tiene, entonces, la interculturalidad? Son varias y, sin duda, contribuyen a distinguir este término del que ya hemos abordado anteriormente, la multiculturalidad o multiculturalismo. Entre estas implicaciones encontramos las siguientes: 1) La convivencia exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, y a la vez requiere de un esfuerzo por

comprender al otro y por tomar lo mejor de él; 2) La multiculturalidad sólo contempla la coexistencia (y no necesariamente en situación de convivencia) de culturas distintas, mientras que la interculturalidad implica el diálogo entre éstas; 3) Hablar de interculturalidad implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el *nosotros* y el *ellos*); y 4) Lo anterior requiere, de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble, de absoluta interdependencia.

2.1. Culturas, identidades y alteridades

En los párrafos anteriores aparecen con fuerza los conceptos de cultura, identidad y alteridad. De ahí que sea pertinente ofrecer, cuando menos, una breve explicación de cada uno de estos términos, que como se verá posteriormente, son básicos para la mayoría de aproximaciones y estudios sobre interculturalidad que han hecho varios campos de conocimiento.

La cultura la entendemos como el “principio organizador de la experiencia mediante el cual ordenamos y estructuramos nuestro presente, a partir del lugar que ocupamos en las redes de relaciones sociales” (González, 1987: 8). Más que concebirla como un conjunto material de producciones por parte de una comunidad humana, interesa poner énfasis en la cultura como conjunto de disposiciones, valores, conductas, apreciaciones, imaginarios, representaciones, etc., que configuran nuestro ser, estar y actuar en el mundo. Otra forma de concebir a la cultura, estrechamente relacionada con la anterior, es la que la concibe como “una red, malla o entramado de sentidos que le dan significado a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana” (Austin, 2000: 3). El mismo autor afirma que la cultura se refiere a la “forma de vida y pensamiento en sí misma y no tanto a la gente que vive esa forma de vida” (Austin, 2000: 18). Como vemos, la cultura no es más que la forma en que los seres humanos están y actúan en sus entornos de vida.

Con respecto a la identidad, vale la pena recordar que en los fundamentos de la teoría sobre la identidad social se encuentra el concepto de “categorización social” planteado por Henri Tajfel (1982). El autor define esta noción como la división del mundo en categorías distintas, concepción que nos acerca a otro concepto, la identificación social, esto es, el proceso mediante el cual un individuo utiliza un sistema de categorizaciones sociales para definirse a sí mismo y distinguirse de los otros. Según esta perspectiva, la identidad social sería la suma de identificaciones sociales, o lo que es lo mismo, el proceso dialéctico mediante el cual se incluye sistemáticamente a una persona en algunas categorías y al mismo tiempo se la excluye de otras. La acepción anterior nos parece reduccionista por dos razones: porque tiende a una cosificación de la persona, en tanto considera que el individuo puede ser clasificado, etiquetado; y por la falta de dinamismo que se otorga a la identidad, en el sentido de que en ningún momento se hace referencia a las interacciones, los diálogos y las negociaciones de los que emergen las identidades. Lévi Strauss ya acusó a los diferencialistas como Tajfel de caer en la fiebre de la identificación, una suerte de etiquetaje cultural: “La identidad es una especie de fondo virtual al cual nos es indispensable referirnos para explicar cierto número de cosas, pero sin que jamás tenga una existencia real (...) ‘queréis estudiar sociedades enteramente diferentes, pero, para estudiarlas, las reducís a la identidad’ (Lévi Strauss, 1981: 369).

Paul Ricoeur (1996) replantea las cuestiones clásicas sobre la identidad y la diferencia, a propósito del análisis de la diferente mismidad expresada en los términos latinos de *idem* e *ipse*. Mientras que el *ipse* –

sí mismo, *self*- es un designarse que contiene un “se” reflexivo, el *idem* –idéntico, *sameness*- se acerca a los conceptos de unicidad y singularidad. La mismidad, desde el *idem*, significa lo idéntico, lo que permanece en el tiempo, lo que se opone a lo cambiante; en este sentido, el *idem* supone que la identificación es una forma de inmovilización, casi cósmica, lo cual nos acerca a la concepción de Tajfel apuntada en el párrafo anterior. La afirmación de la identidad, así entonces, tiene un carácter de ‘definición’, de concreción de límites, de membrana yóica, de sustrato inamovible, de carácter e impronta, y hasta de estructura. Por el contrario, desde el *ipse* se propondría una identidad a través del cambio, una identidad que no está reñida con la temporalidad biográfica y narrativa, con la historia. No se es “lo mismo”, pero se es “el mismo”, a través del decurso del tiempo, por lo que se puede decir que la afirmación de la ipseidad supone excentricidad, apertura, flexibilidad, cambio adaptativo, negociación y diálogo.

Al igual que podemos hablar de diferentes mismidades, según se vean desde el *ipse* o desde el *idem*, también podemos considerar alteridades u otredades distintas. Mientras que el *idem* entiende a la alteridad como el otro, numérica y cualitativamente distinto a uno, para el *ipse* la alteridad va más allá, es el otro en comunión conmigo, del cual dependo para aprehenderme como persona. En este escenario, entonces, nos situamos en la óptica de las aproximaciones que ponen el énfasis en el carácter relacional, dinámico y construido de las identidades y, por ende, de las alteridades. Para Ángel Aguirre (1997: 47), por ejemplo, las identidades implican “a la vez el conocimiento de pertenencia a uno o varios grupos sociales, la valoración de esa pertenencia y el significado emocional de la misma. Desde esta construcción de la identidad social, el individuo se afiliará a los grupos que afirmen los aspectos positivos de su identidad (individual y social) y abandonará la pertenencia a los grupos que pongan en conflicto su identidad”. En este sentido, son importantes tanto las autopercepciones como las heteropercepciones de la identidad; ambas se instalan en un juego de relaciones múltiples que permite a los seres humanos definirse frente a otros y distinguirse de ellos.

Como vemos, la identidad no es sólo un sistema de identificaciones impuesto desde fuera, a modo de etiquetas categorizadoras. Más bien se trata de algo objetivo y subjetivo a la vez. Esto es, a pesar de tener una dimensión objetivada, la identidad depende de la percepción subjetiva que tienen las personas de sí mismas. Así entonces, la identidad es la “representación -intersubjetivamente reconocida y “sancionada”- que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable” (Giménez, 2000: 59). En este sentido, la identidad es el valor en torno al que los seres humanos organizan su relación con el entorno y con los demás sujetos, con quienes interactúan. Y como tal, no es una esencia con la que uno nace y con la que inevitablemente va a morir.

Como construcción simbólica, la identidad es relacional, dinámica, móvil. Es un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, de los *otros*. Esta definición se sustenta en tres rasgos específicos de la identidad. El primero se refiere a que la identidad requiere de la reelaboración subjetiva de los elementos culturales existentes; el segundo a que se construye en una situación relacional entre actores sociales; y el tercero, a que la identidad es siempre el resultado de la negociación entre la autoafirmación y la asignación identitaria propuesta –a veces impuesta- por actores externos (Giménez, 2000).

Así, un individuo sólo es lo que es a partir de su relación con lo otro. Michel Maffesoli (2002) ve en ello una posibilidad: la apertura de los sujetos sociales al mundo; o lo que es lo mismo, la tendencia al

abandono de las identidades fijas y la existencia de un número cada vez mayor de identificaciones que un individuo puede asumir.

Si la identidad es una construcción simbólica que opera como forma de categorización de lo social y su función en el mundo social es, por tanto, la de facilitar nuestro “empeño permanente por ubicarnos en el mundo, por entender lo que somos mirándonos en el espejo del Otro” (Barrera, 2000: 16), no podemos comprenderla sin referirnos a la alteridad, la definición del otro. De igual forma que la identidad es multidimensional, no podemos hablar sólo de un tipo de alteridad, de un *nosotros* frente a un *ellos*. En palabras de Nash (2001: 27), “la percepción binaria de la alteridad oculta, sin duda, la complejidad de las relaciones de poder y complejo entramado de relaciones de género, raza y clase que juega en el complejo reconocimiento de sujetos históricos”.

Como se ha apuntado anteriormente, la relación de interdependencia entre la identidad y la alteridad hace emerger el aspecto de las autoidentificaciones y las heteroidentificaciones. La construcción de la identidad no depende sólo de la percepción intersubjetiva de los actores sobre sí mismos, sino que contendrá, además, aspectos y rasgos reconocidos –a veces impuestos– por los otros actores. Al respecto, Luis Villoro afirma que “la mirada ajena nos otorga una personalidad (en el sentido etimológico de ‘máscara’) y nos envía una imagen de nosotros. El individuo se ve entonces a sí mismo como los otros lo miran” (Villoro, 1998: 65).

3. Tendencias en el estudio sobre la interculturalidad

Una vez establecidas algunas distinciones conceptuales que nos parecen básicas para comprender los procesos interculturales, ofrecemos a continuación un mapa de tendencias en el estudio de dichos procesos. Aunque somos conscientes que las disciplinas no son compartimentos estancos y que necesariamente interactúan entre ellas, hemos dividido este apartado en tres tradiciones, la pedagógica, la comunicativa y la antropológica, con la finalidad de ordenar la exposición y comprender las particularidades de cada una de estas miradas en torno a la interculturalidad.

3.1. La tradición pedagógica. Aproximaciones a la Educación Intercultural.

La educación y la pedagogía han hecho importantes propuestas para pensar la interculturalidad. La denominada Educación Intercultural, tal y como se conoce este campo de pensamiento y de acción, hace referencia al conjunto de procesos pedagógicos orientados a formar sujetos capaces de comprender la diversidad cultural y de intervenir en los procesos de transformación social que aboguen por el respeto y el reconocimiento de tal diversidad. La idea anterior implica que se debe reconocer la identidad propia como una construcción social particular, y desde ese lugar, se debe aceptar que existen otras lógicas culturales distintas, pero igualmente válidas. Sólo desde esta asunción se puede desarrollar un interés por intentar comprender a esas *otras culturas* y para asumir una postura ética ante ellas.

La UNESCO, en su informe *La educación encierra un tesoro*, de 1996, presentó los pilares básicos en torno a los cuales debía basarse la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es el tercer pilar el que aquí interesa, pues se trata de

capacitar o habilitar a los sujetos para que puedan vivir en contextos de diversidad. Sobre este pilar es que puede descansar la propuesta de la educación intercultural como vehículo para fortalecer el reconocimiento y valoración de las culturas en un contexto de diversidad.

Sin embargo, y siguiendo a Abdallah-Pretceille (2001: 58), “la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora”. El desarrollo de la diversidad no debe ser concebido como un fin con un resultado acabado, sino como un proceso permanente de negociación de sentidos en la construcción de conocimiento. Es un reto porque la educación en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que sólo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo (Imbernón, 1999).

Ante el crecimiento de la diversidad cultural en gran parte de las sociedades occidentales, sobre todo aquellas marcadas por los movimientos migratorios, es muy necesario pensar de qué manera se puede potenciar la función transformadora de la educación. “Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad” (Sáez, 2006: 870).

Si partimos de que la diversidad cultural no refiere únicamente a la diversidad en el sentido de lo étnico-geográfico, la educación intercultural no debe reducirse entonces a la educación dirigida a las minorías étnicas. Por el contrario, debe comprenderse como un enfoque educativo integral, global, que pretenda reformar la práctica educativa a partir de procesos de interacción e intercambios culturales basados en la diferencia.

Para Aguado (1996: 40), “la educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”. Nuevamente se pone énfasis en el respeto y la valoración de la diferencia cultural, por un lado, y en la necesidad de ver a la educación como un vehículo de transformación social, por el otro.

Bajo este marco, la educación intercultural exige un cambio actitudinal en los ámbitos de acción pedagógica. Entre otros, se destacan los siguientes: 1) Interculturalizar el currículo escolar, impregnándolo de valores y actitudes favorables a la diversidad cultural y a la cultura de la diversidad; 2) Ser conscientes de que para aprender a valorar a otras culturas es imprescindible conocer y comprender la nuestra propia, desde un punto de vista reflexivo y crítico; 3) Tener muy claro que el contacto con otras culturas enriquece y humaniza; 4) Aprender a ponerse en el lugar del otro, a partir de la ruptura del etnocentrismo, lo cual implica aceptar al otro como legítimo en sus diferencias personales, sociales y culturales; y 5) Emplear metodologías activas, participativas, cooperativas y críticas, que permitan promover la consecución de acciones educativas de éxito escolar para todos los estudiantes, sin excepciones. (Leiva, 2011: 4).

En el caso particular de México, la Revolución mexicana implicó el desarrollo de una política educativa que pretendía “mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional (...) esta ley buscaba

la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español” (Martínez, 2011: 1). Unos años después, en 1934, se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, antecedente directo de lo que en 1963 se erigiría, a propuesta de la Secretaría de Educación Pública, como una política de educación bilingüe. Ya en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena, un área especializada de la Secretaría de Educación Pública orientada a “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial” (DGEI, 2008). Para el sexenio de Miguel de la Madrid, en 1983, se sientan las Bases Generales de la Educación Indígena. Y diez años después, la Ley General de Educación reconoce la importancia de promover la educación en lenguas indígenas. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge en el Plan de Desarrollo 2001-2006. Actualmente, dicha ley promueve “profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad cultural y la educación en México con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas” (Martínez, 2011: 3-4).

Desde la perspectiva pedagógica-educativa, la escuela como institución social debe atender y afrontar la diversidad sociocultural de sus entornos, y sobre todo, ofrecer respuestas pedagógicas para trabajar con y para la diferencia. Según García (2008), las propuestas más habituales que se hacen en este sentido son las siguientes: considerar la pluralidad cultural como un obstáculo que habría que eliminar; tener en cuenta y reconocer las diferencias culturales; acentuar como noción central a la ciudadanía; y reconocer plenamente la pluralidad cultural y la equivalencia axiológica de cada cultura.

3.2. La tradición comunicativa. Comunicación e interculturalidad como relación indisoluble.

Como se afirmó anteriormente, la expresión *intercultural communication* fue usada por primera vez por Edward T. Hall en 1959 en su ya clásico libro *The Silent Language*. Sin embargo, no fue hasta la década de los 70's que la comunicación intercultural empezó a consolidarse como campo de estudios en Estados Unidos.

La comunicación intercultural ha sido definida como cualquier situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas procedentes de matrices culturales-geográficas distintas. Algunas definiciones ponen énfasis en el momento concreto en que se pone de manifiesto la habilidad para negociar significados culturales en la interacción comunicativa. Otras definiciones, más sugerentes, amplían el espacio conceptual de la interculturalidad y consideran motivos de distinción que van más allá de lo geográfico e incluyen dimensiones como la clase social, la edad, el género, la ideología y la preferencia sexual, entre otras. En cualquier caso, la clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, con lo que objetiva o, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto, sea cual sea el motivo de distinción.

¿Cuál es el papel de la comunicación en los procesos de interculturalidad y multiculturalidad? La interculturalidad requiere necesariamente de la comunicación. La comunicación, comprendida como interacción, es vínculo y relación antes que cualquier otra cosa. En la medida en que la comunidad de vida sea mayormente compartida por los sujetos que interactúan, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación será también mayor, y en consecuencia mayor posibilidad habrá que

emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos.

La comunicación puede ser entendida como intercultural por dos elementos fundamentales: por un lado, por la multiculturalidad propia del encuentro o situación concreta de interacción, pues las personas que se comunican poseen referentes culturales distintos, desde ahí se auto-perciben y con base en ello, actúan; por el otro, cuando se alcanza la eficacia comunicativa intercultural (o al menos, es lo deseable), es decir, cuando existe suficiente comprensión mutua.

Como aquí la entendemos, la comunicación intercultural es la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban distintos, teniendo que superar algunas barreras personales y contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. En esta definición están inmersos, ya sea de forma explícita o implícita, los siguientes elementos, que podemos concebir como requisitos para la comunicación intercultural, a saber: la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia, que ya hemos abordado al hablar de la relación entre identidad y alteridad; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión.

Pese a que la definición anterior pone el acento en la interculturalidad dada en situaciones de interacción interpersonal, en el campo académico de la comunicación existen dos grandes líneas de trabajo en torno a los procesos de comunicación intercultural: por un lado, efectivamente, tenemos investigaciones sobre comunicación intercultural interpersonal; por el otro, están las investigaciones sobre lo que podríamos llamar comunicación intercultural mediática o mediada. En el primer rubro, predominan los estudios sobre personas procedentes de distintos países (o culturas en el sentido geográfico del término) y son menos en número, aunque no por ello menos importantes, los estudios que ponen el acento en la diferencia generada por otros aspectos como el género, la edad, la religión, la preferencia sexual, etc. En el segundo rubro, predominan investigaciones sobre la inmigración en los medios (y, en general, sobre la construcción del otro, del extranjero, del diferente, etc.) y también hay algunos estudios sobre el uso de los medios como vehículos o plataformas para favorecer la comunicación intercultural. Este último punto queda claro en la siguiente afirmación: “En la comunicación intercultural mediada, la comunicación y la cultura están indisolublemente unidas y se pueden tornar en un mecanismo vital para estimular nuevas alternativas, desde las diferencias, para una comunicación para el cambio social” (Browne e Inzunza, 2010: 6). Y se vincula, también, con lo que se conoce como periodismo intercultural, como “una manera de conseguir que los discursos mediados comiencen a tomar en cuenta a la diferencia cultural marginada y sometida por los vehementes discursos de autoridad característicos de occidente” (Browne e Inzunza, 2010: 6).

Otra clasificación de los estudios sobre comunicación intercultural la propone Gudykunst (1994). Según el autor, hay que tomar en cuenta tres ejes para clasificar los estudios sobre comunicación intercultural: el objeto de análisis, el canal de comunicación y la concepción de multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo en cuestión. Según el primer eje, se pueden distinguir estudios comparativos e interactivos; según el segundo eje, se distinguen procesos de comunicación interpersonal y procesos de comunicación mediada; por último, el tercer eje permite analizar procesos de comunicación en los que intervengan diferencias étnicas, generacionales, raciales, culturales, de

género, etc. A partir de lo anterior, las cuatro áreas de estudios que establece Gudykunst son las siguientes: comunicación intercultural, comunicación transcultural, comunicación internacional y comunicación de masas comparada (Gudykunst y Ting-Tooney, 1988: 848). La comunicación intercultural hace referencia a los estudios de comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo grupos étnicos) dentro del mismo sistema sociocultural (Gudykunst y Ting-Tooney, 1988). La transcultural se centra en la comparación entre formas de comunicación interpersonal de distintas culturas (Brislin, 1986). La internacional hace referencia a los estudios de las relaciones internacionales en el ámbito de la comunicación de los mass media. Y la comunicación de masas comparada se centra en el tratamiento diferenciado de la información de un mismo acontecimiento en medios de distintos países (Blumler, McLeod y Rosengren, 1992).

Sin negar la pertinencia de todos los estudios mencionados en el párrafo anterior, en estas páginas se otorga mayor importancia a la interculturalidad asociada con los procesos de interacción interpersonal. Como principio de contacto, la comunicación contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar, en contextos de negociación o conflicto, el respeto entre sujetos. Por ello, comprender las relaciones interculturales supone comprender la cultura de los dos mundos en contacto. La comunicación se torna eficaz, logrando un grado de comprensión aceptable para los interlocutores en la medida en que comparten suficientemente las significaciones de lo que dicen. La búsqueda de la eficacia intercultural conduce a crear competencia comunicativa y ésta a establecer pautas asertivas que orientan la experiencia comunicativa hacia una experiencia “compartida”. Por ello, el éxito o fracaso de la interacción dependerá, en gran medida, de la familiaridad de los participantes con los antecedentes de su interlocutor, las percepciones de las diferencias que los separan y la reciprocidad del propósito. Sólo así, la comunicación pasará de ser un acto individual con ejecutantes individuales a ser una experiencia “compartida”.

En síntesis, la comunicación intercultural se da donde hay contacto entre dos o más entramados diferentes de significados, y cuando un grupo comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para los “otros”.

La mayoría de estudios sobre comunicación intercultural hacen referencia a la denominada competencia intercultural, que está conformada por varias sub-competencias: lingüística, del área, social y acerca de sí mismo. La competencia lingüística exige un conocimiento suficiente del idioma del país o del lugar. La del área incluye conocimientos acerca de la geografía y cultura del país o lugar. La social incluye sobre todo la empatía y el entendimiento hacia el otro, así como la habilidad de expresarse acerca de la propia cultura y el conocimiento de estrategias para moderar y resolver situaciones de conflicto. La competencia acerca de sí mismo, por último, incluye la habilidad de reflexión acerca de la propia cultura, así como la aceptación de la relatividad cultural (Rehaag, 2006: 7).

De alguna manera, “la competencia intercultural refleja la habilidad de comunicarse de una forma adecuada y eficaz en un contexto desconocido y extraño. Esta comunicación deja siempre huellas en los que participan en ella” (Rehaag, 2006: 7). Como puede observarse, la competencia intercultural tiene que ver con habilidades, con saber-hacer, más que con la posesión de conocimientos específicos sobre el o los otros. El punto nodal es reflexionar en torno a cómo se adquieren estas competencias-habilidades. ¿De qué depende que las adquiramos? ¿Cómo las podemos desarrollar? ¿Somos

conscientes cuando no estamos siendo competentes interculturalmente hablando? Éstas y otras preguntas se recuperarán en el cierre de este texto.

3.3. La tradición antropológica. Etnia, raza y cultura en los estudios sobre interculturalidad.

Es una empresa complicada, casi imposible, exponer todo lo que la antropología ha aportado a los estudios sobre la interculturalidad. De ahí que en este apartado únicamente presentemos algunas reflexiones en torno a conceptos como etnia, raza y cultura, centrales para la perspectiva antropológica sobre lo intercultural.

Aníbal Quijano (2000) analiza la raza como categoría mental de la modernidad. Según el autor, aunque la raza en un principio surgió como referencia a las diferencias entre los conquistadores y los conquistados, “muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos” (Lamus, 2012: 70). Concebir a la raza como una construcción mental “expresa la experiencia básica de la dominación coloquial. Esta noción es también, en la tesis de Quijano, uno de los ejes fundamentales del *patrón de poder capitalista moderno/colonial*, el cual clasifica a la población en inferiores y superiores” (Lamus, 2012: 70).

Wade propone la existencia de tres momentos históricos y contextos sociales de construcción del significado de “raza”. Un primer momento, que el autor denomina la etapa de “naturalización de las diferencias”; un segundo momento que denomina la “era del racismo científico”, y por último, la etapa de “construcción social de la raza” (Wade, 2000). Cabe mencionar que los estudios sobre la interculturalidad suelen poner el acento en la raza –como elemento diferenciador- como construcción social.

Las propuestas que conciben a la identidad como vinculada primordialmente a la raza han recibido muchas críticas. Se piensa, por ejemplo, que desde este punto de vista “las razas no son el resultado sino *la condición de argumentación del racismo*” (Hering, 2010: 55). Otras propuestas sobre la identidad racial incluyen tanto el concepto biológico como su construcción social; en este tenor, Cabrera (2000) afirma que “generalmente el planteamiento actual de los autores que conceptualizan la identidad racial, asume ésta desde una socialización diferencial dentro de unos marcos sociopolíticos y económicos en los que diferentes grupos ocupan posiciones diferentes de estatus o poder en virtud de sus características físicas. Las teorías de la identidad racial no suponen que los grupos raciales sean biológicamente distintos sino que han estado sujetos a diferentes condiciones de opresión y dominación.” (Cabrera et al., 2000: 26). Como puede observarse, pese a incluir los dos rubros – biológico y social- el segundo parece tener más peso cuando se piensan las identidades.

La etnicidad (del griego *ethnos*, pueblo) hace referencia a “las diferencias culturales mientras que la raza se refiere a las diferencias fenotípicas –sin que esta diferenciación se agote–” (Wade, 2000: 24, citado en Lamus, 2012: 72). *Ethnos* hacía referencia a una clase de situaciones en las que una colectividad humana vivía y actuaba conjuntamente, lo que hoy suele ser traducido como pueblo o nación (Ostergaard, 1992). Hasta inicios del siglo XX, los conceptos de etnicidad y grupo étnico se emplearon en muchos sentidos, y desde entonces son centrales en las políticas de diferenciación grupal y de discriminación en las sociedades culturalmente diversas, en buena medida como sustitutivos del concepto de ‘raza’ con el que, tras 1945, se rompe científica y públicamente.

Desde la década de 1960, tanto los términos “étnico” como “etnicidad” fueron acuñados por la antropología anglosajona. Sin embargo, ambos tienen múltiples acepciones que no siempre son definidas con claridad. En todo caso, existe un consenso notable en la consideración de que la etnicidad tiene algo que ver con la clasificación de poblaciones y las relaciones entre grupos. En la antropología social, se refiere a aspectos de las relaciones entre grupos que se consideran a sí mismos, y son considerados por otros como culturalmente distintos. Si bien es cierto que el discurso relativo a la etnicidad tiende a concentrarse en unidades subnacionales y/o en minorías, las mayorías y los grupos dominantes no por ello son menos “étnicos”.

Por su parte, Smith (1997) señala que existen al menos tres corrientes de pensamiento sobre el significado de la etnicidad. Por una parte, se concibe a la etnicidad como una cualidad primordial de la existencia humana, como algo que existe de forma natural. De manera opuesta a esta visión esencialista, se considera que la etnicidad es situacional, ya que “la pertenencia a un grupo étnico es una cuestión de actitudes, percepciones y sentimientos en que se encuentre el sujeto: a medida que va cambiando la situación del individuo, también cambia la identificación del grupo, o, por lo menos, la importancia de las identidades y discursos a las que se adhiere el individuo irá variando conforme pase el tiempo y las situaciones cambien” (Smith, 1997: 18). La tercera aproximación destaca los atributos históricos y simbólico-culturales de la identidad étnica; según esta definición, un grupo étnico es un tipo de colectividad cultural que hace hincapié en el papel de los mitos de linaje y de los recuerdos históricos, y que es conocida por uno o varios rasgos culturales diferenciadores, como la religión, las costumbres, la lengua o las instituciones (Smith, 1997: 18).

La reflexión sobre lo étnico va indisolublemente ligada a la idea de grupo étnico. Según Fernández Enguita, la acepción más generalmente compartida de “grupo étnico” es la de M. Weber (1977), quien lo entiende como aquel grupo que comparte la creencia en un origen común, ya sea real o imaginario. Pero ello supone que todo grupo con orígenes comunes habría de ser considerado como una “etnia” (Weber, 1977, citado en García, 2008).

Las reflexiones antropológicas sobre la identidad racial y étnica están siendo cada vez más substituidas por ideas de corte más general en torno a qué es y cómo se construye la identidad de los sujetos. Al respecto, Nicolás (2010) apunta que “la identidad es la cultura propia de un grupo social interiorizada de una manera particular por cada persona. Las personas comparten una cultura, pero la interiorizan o asimilan de manera particular. La identidad es la cultura interiorizada por la persona según sus propias circunstancias: de tiempo y espacio. Es aquello que hace que un individuo se reconozca, distinga y proyecte” (Nicolás, 2010: 202).

La propuesta del antropólogo Amin Maalouf (1999) es muy sugerente para abordar la identidad desde un punto de vista dinámico y no esencialista. El autor afirma que las personas que se enfrentan a distintas influencias culturales deben “elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo” (Maalouf, 1999: 43). Esta visión, que el autor nombra como concepción tribal, sigue prevaleciendo en la actualidad. A decir de Maalouf (1999: 37): “La concepción ‘tribal’ de identidad que sigue dominando el mundo entero (...) es una concepción heredada de los conflictos del pasado, que muchos rechazaríamos sólo con pensarlo un poco más pero que seguimos suscribiendo por costumbre, por falta de imaginación o resignación, contribuyendo así, sin quererlo, a que se produzcan las tragedias que el día de mañana nos harán sentirnos sinceramente conmovidos”. Ante este panorama, el autor propone una nueva manera de entender la identidad personal, y lo hace en clave autobiográfica: “Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de

dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?” (Maalouf, 1999: 9). Se trata, entonces, de una identidad con vocación multicultural, pero “no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos (culturales) que la han configurado mediante una dosificación singular que nunca es la misma en dos personas” (Maalouf, 1999: 10). La identidad, por tanto, es dinámica y no puede ser concebida como una esencia inmutable.

4. De la negociación al conflicto, de la disposición a la imposibilidad. Reflexiones críticas sobre la *interculturalidad ingenua*.

En las páginas anteriores, sobre todo en la exposición de la tradición comunicativa en los estudios sobre interculturalidad, han aparecido en varias ocasiones los conceptos de negociación y conflicto, como partes de un mismo proceso: la situación de contacto e interacción entre interactuantes con referentes culturales distintos. Y es que los procesos de interculturalidad no están exentos de conflictos. A decir de Grimson (2008: 54), “en un mundo intercultural, la comunicación reclama ser pensada como intersección entre universos simbólicos diferentes por razones de poder y conflictos”. Al respecto, Miquel Rodrigo destaca que la comunicación intercultural es una comunicación difícil porque los participantes no poseen los mismos referentes culturales, no comparten sus cosmovisiones. El autor se pregunta por los elementos necesarios para conseguir una comunicación intercultural eficaz, y concluye que “un factor básico es un sistema de comunicación común” (Rodrigo, 2002: 8), y añade una lengua común, el conocimiento de la cultura ajena, el (re)conocimiento de la cultura propia, la eliminación de los prejuicios, la capacidad de empatía y el saber metacomunicarse (Rodrigo, 2000b: 72). Elementos, todos los anteriores, difíciles de lograr en un abrir y cerrar de ojos. No es empresa fácil, entonces, lograr situaciones de interculturalidad eficaces.

Para Rodrigo (2002: 8), “el diálogo es un requisito necesario para la comprensión entre las personas. Este diálogo será más fluido si no sólo tenemos una lengua en común sino que, además, conocemos algunas características de la cultura de nuestro interlocutor. El conocimiento de la cultura ajena, de sus creencias, sus valores, sus conductas, etc. facilitará enormemente la comunicación. Esto presupone la existencia de un interés por conocer la otra cultura, pero sin caer en el exotismo”. Pero, ¿de qué manera en una situación de interacción intercultural podemos estar seguros que los que suponemos que conocemos de la cultura de nuestro interlocutor es, efectivamente, lo que él concibe que es su cultura, su cosmovisión?

La eficacia comunicativa, en situaciones de interacción intercultural, “no implica una comunicación perfecta controlada y exenta de ambigüedades, sino que se entiende como el grado de comprensión aceptable o suficiente entre las personas en contacto” (Rodrigo, 1999, citado en Vilà, 2012: 226). Para alcanzar esta eficacia, “tiene especial importancia la superación de las posibles barreras tanto personales como contextuales que puede suponer un encuentro multicultural” (Vilà, 2012: 226). Lo anterior se relaciona con los obstáculos para una comunicación intercultural eficaz, que, entre otros, son los siguientes: la sobregeneralización, la ignorancia, la sobredimensión de las diferencias y la universalización a partir de lo propio (Rodrigo, 2000b: 77).

Adentrarnos en el tema de los obstáculos de la interculturalidad nos lleva inevitablemente al concepto de “choque cultural”. En este choque “no sólo se produce una incompreensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc.” (Rodrigo, 2000a: 7). El concepto de choque cultural fue propuesto por primera vez por el antropólogo Kalvero Oberg en 1960. Para el autor, el término hacía referencia a dos situaciones: “por un lado a la caída emocional después de la sensación de euforia; y por el otro lado describe el proceso de la crisis cultural y su solución” (Oberg, 1960: 177-182). Las fases del choque cultural son las siguientes: sensación de estrés, provocado por la angustia de no lograr los procesos psíquicos de adaptación; sensación de pérdida en relación a los amigos, la profesión, los bienes; sensación de rechazo, dado que uno se siente rechazado por los miembros de la nueva cultura o la rechaza; desconcierto acerca del propio rol, de las expectativas con esto, de los valores, de las propias sensaciones y de la propia identidad; sorpresa, miedo y enojo después de haber entendido el alcance de las diferencias culturales; y sensación de paralización porque uno cree que no se puede adaptar a la nueva cultura (Rehaag, 2006: 5-6).

Como ya se comentó anteriormente, algunos de los elementos que obstaculizan la comunicación intercultural eficaz son intentar comprender a los demás a partir de estereotipos, no ser conscientes de nuestra propia ignorancia, sobredimensionalizar las diferencias y universalizar a partir de una cultura dominante (Rodrigo, 2000c). Estos obstáculos se dan en prácticamente cualquier interacción intercultural; y se dan, no tanto por intenciones manifiestas de los participantes, sino más bien porque éstos únicamente pueden interactuar a partir de su cultura, de su estar en el mundo, de su trayectoria biográfica, de los elementos aprehendidos a lo largo de su vida, etc. La cultura opera, entonces, como una pantalla perceptiva que nos hace ver ciertas cosas y no ver otras, que nos dispone a actuar de determinadas formas y a no comprender formas distintas a las nuestras.

Martin y Nakayama (2004, citado en Laca, 2008: 7) consideran que el conflicto intercultural se debe, sobre todo, a la dificultad que tienen los seres humanos para comprender la propia cultura y, más aún, una cultura ajena. Los autores emplean la siguiente metáfora: “Intentar comprender nuestra cultura es como intentar explicarle a un pez que vive en el agua” (Martin y Nakayama, 2004: 74, citado en Laca, 2008: 7). Si la cultura es el conjunto de normas duraderas, de valores, de costumbres y patrones de comportamiento que son compartidos por un grupo humano particular, “lo verdaderamente asombroso no es que las diferencias culturales exacerben en ocasiones el conflicto sino que la gente a menudo se maneje bien al comunicarse y relacionarse con individuos de culturas diferentes” (Mayer, 2000: 71). Una situación de comunicación sin ningún grado de conflicto o incertidumbre es extraña, poco probable.

Es un hecho indudable que individuos de culturas diferentes interactúan a diario. Lo ideal en estas situaciones de interacción es que dichos individuos lleguen a comprender sus diferencias culturales y, con base en ellas, puedan crear un terreno común, mismo que facilitaría la comunicación y la solución de problemas. Sin embargo, lo más probable es que “asuman que todos comparten la misma realidad y consecuentemente experimenten conflictos en sus interacciones hasta que se encuentren con que no tienen una realidad común” (Kimmel, 2000: 453). De ahí que pueda considerarse a la propia cultura como causante de conflicto intercultural. En otros términos, cuando los interactuantes ignoran sus propias diferencias culturales, éstas tarde o temprano aparecen y generan conflicto. La comunicación intercultural tiene ahí su dificultad básica: muy frecuentemente los interactuantes no comparten significados, puesto que no puede haber muchos significados compartidos cuando no se

comparte el modo de ver e interpretar el mundo. Así, “la cultura tiene una poderosa influencia inicial en la conformación de estas actitudes hacia el conflicto y las creencias sobre el mismo de las personas. Además de conformar las actitudes iniciales, la cultura tiene igualmente una influencia en el desarrollo de los conflictos: qué motivos de conflicto son importantes y qué comportamientos en los mismos son más o menos aceptables para el individuo así como qué soluciones serían inaceptables” (Laca, 2008: 8).

Para Laca “la comunicación intercultural es el antídoto más efectivo contra los procesos de adscripción estereotipada de identidad cultural (...) esta comunicación no es fácil y en las situaciones de conflicto prácticamente imposible. En los conflictos interculturales la comunicación es la primera víctima” (Laca, 2008: 10). Aquí observamos que la comunicación es vista como el ingrediente básico de los procesos de interculturalidad, y como tal, puede ser el principal facilitador o, también, el principal obstáculo, para que se logre una interculturalidad eficaz.

Para Kimmel (2000), existen cinco fases o niveles para que una cultura tome conciencia respecto a otra cultura: chauvinismo cultural, etnocentrismo, tolerancia, minimización de diferencias y comprensión. En las dos primeras fases no hay comunicación intercultural posible, ni siquiera aparece como algo deseable; minimizar la diferencia –o solo tomarla en cuenta en su justo término- y tratar de comprendernos unos a otros, pueden ser elementos que ayuden a que seamos más conscientes de nuestra propia cultura y a que podamos establecer relaciones interculturales con menos ingredientes conflictivos. Pero el conflicto no desaparece.

En el título de este apartado damos cuenta de elementos antagónicos: negociación y conflicto, por un lado, y disposición e imposibilidad, por el otro. Los extremos nunca se dan de forma total, y más que verlos como opuestos, podemos tratar de comprenderlos como parte de un mismo proceso. Pensar que lograr eficacia en la comunicación intercultural está en manos, únicamente, de la voluntad de los sujetos que interactúan es, cuando menos, una postura ingenua. No tomar en cuenta que la duda y la incertidumbre están presentes en cualquier situación de interacción con otros puede cerrarnos los ojos ante la efervescencia de un conflicto ya dado o que está por venir. Dicho de otra forma, reducir a la disposición individual el que en una situación de comunicación intercultural el conflicto desaparezca y se avance de forma eficaz hacia la comprensión y el entendimiento mutuos es, no sólo ingenuo, como ya dijimos, sino simplista, pues se otorga demasiado peso a la voluntad del sujeto –individual- sin tomar en cuenta que éste siempre está inserto en una red de significaciones colectivas, posee una cultura que va más allá de su “sí mismo” y ve y actúa a través de unos ojos y un cuerpo que trascienden su propia existencia corpórea individual y se enmarcan en un todo mucho mayor.

5. Cierre: poder e interculturalidad imposible

En el apartado anterior hemos dicho que es simplista e ingenuo reducir la eficacia y consecución de una interculturalidad total al individuo, a su voluntad, a sus ganas de comprender al otro y de hacerse comprender por ese otro. La dimensión del conflicto y del poder son, entonces, asuntos cruciales para pensar que la interculturalidad no es fácil. Incluso podemos llegar a afirmar que la interculturalidad total es imposible, no tiene manera de darse bajo ninguna circunstancia.

La interculturalidad implica el encuentro y contacto entre individuos anclados en distintas matrices culturales, aunque muchas veces no estén conscientes de ello. La no conciencia de la diferencia puede ser ya un elemento que nos haga pensar en las dificultades de alcanzar un diálogo intercultural. ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando quienes interactúan no son conscientes de sus diferencias? Ya vimos que la comunicación intercultural “no solo presupone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura” (Rodrigo, 2000a: 6). ¿Cómo repensarnos si desde ese lugar –nuestra cultura- pensamos? ¿Cómo deshacernos de los significados, conductas, valores y comportamientos que hemos adquirido para, desde otro lugar, tratar de aprehender significados, conductas, valores y comportamientos de otros sujetos? ¿Podemos empezar a pensar y ver desde ojos distintos a los nuestros? ¿Cómo? Es prácticamente imposible partir de un relativismo cultural que permita que todos los sujetos sean conscientes de que su cultura es distinta a la de los otros pero que todas son igualmente válidas. No podemos deshacernos de la manera como nos hemos situado en el mundo a lo largo de nuestra trayectoria de vida. No podemos, o es difícil, vaciarnos de lo que poseemos en nuestra enciclopedia personal, en nuestro acervo de conocimiento.

Lo anterior hace pertinente recuperar la idea de Todorov (1997) en torno a la dificultad que implica conocer al otro. El autor habla de la necesidad de un descubrimiento progresivo, pero que siempre está condicionado social y culturalmente.

Existen entonces contradicciones en la manera como nos acercamos al otro y pretendemos comprenderlo, sin aún conocer o ser conscientes de nuestro propio lugar cultural: “Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fornet-Betancourt, 2006: 12). Cabe mencionar aquí que estas indefiniciones y contradicciones propias de las situaciones de interculturalidad son las que, en ocasiones, dificultan la eficaz comprensión y entendimiento entre los participantes. Dicho en términos coloquiales, podemos querer conocer y comprender a los otros con quienes interactuamos, podemos hacer todo el esfuerzo para ello, pero nuestra pantalla perceptiva, nuestra cultura, nos lo impide, pues permea toda nuestra manera de actuar, ser y hacer en el mundo, incluyendo, por tanto, nuestro contacto con los otros. Esta idea está estrechamente vinculada con lo que Fornet-Betancourt (2006) reflexiona en torno a la racionalidad excesiva propia del pensamiento occidental. En sus palabras: “Se sobreentiende que bajo el reinado de esta razón la interculturalidad es imposible y que el mejoramiento de las condiciones para su práctica requiere una especie de rebelión contra la *Ley* que representa la razón absoluta” (Fornet-Betancourt, 2006: 15). ¿Somos capaces de rebelarnos contra la razón que ha constituido el eje de nuestra forma de estar en el mundo?

Desde un punto de vista más fenomenológico, Held (2004) aporta ideas para seguir sospechando o intuyendo las dificultades que acarrearán los procesos interculturales. Afirmar el autor: “Lo primero es mi aquí con su condición intextraviable, el cual me separa irrevocablemente de los otros hombres, pues ellos están unidos a su aquí, que deambula con ellos. Me resulta imposible ocupar el lugar de otro hombre, el cual se encuentra ‘allí’ con su inextraviable ‘aquí’” (Held, 2004: 47). Dicho de otra manera, los sujetos estamos unidos a nuestro aquí, a nuestro mundo, a la manera como hemos sido configurados a lo largo de nuestra trayectoria, y eso hace complicado, si no imposible, poder comprender a cabalidad la realidad del sujeto que está frente a nosotros. Es decir, el mundo de los otros nunca es del todo accesible para el nosotros. Sin embargo, el autor deja una puerta abierta para la posibilidad del entendimiento, al afirmar que éste “sólo parece posible en la medida en que todos los hombres, independientemente de la cultura de la cual provengan, poseen aspectos comunes en su

comportamiento como seres vivos” (Held, 2004: 50). ¿Cómo apreciamos estos elementos comunes que compartimos con otros? ¿Existe algo que, en esencia, nos haga similares a todos los seres humanos? ¿Qué es y cómo se despliega en las situaciones de interacción con otros a quienes, sin embargo, apreciamos como seres distintos?

Sin duda alguna, las preguntas anteriores no son de fácil respuesta. Las dimensiones del poder, la incertidumbre y el conflicto aparecen en toda situación de contacto entre distintos. Incluso puede afirmarse que éstos son ingredientes de toda situación de comunicación, sea con mayor o menor grado de interculturalidad. Ser conscientes de la diferencia es clave, y puede ser un elemento que, aunque no haga desaparecer las relaciones de poder y dominación, sí nos haga ser más conscientes de los límites de nuestra relación con los otros con quienes interactuamos. Nos relacionamos permanentemente con personas distintas, eso es un hecho indudable. Pero pretender que nos podemos entender completamente en todo momento, sin malentendido alguno, es, sin duda, una ilusión.

6. Bibliografía

Aguado, T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED, 152.

Aguirre, Ángel (ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural*, Bardenas, Barcelona.

Austin Millán, Tomás R. (2000). “Comunicación intercultural. Fundamentos y Sugerencias”.

Obtenido el 8 de mayo de 2014 en

<http://www.pruzhanydistrict.com.ar/Tomas%20Austin%20Millan.pdf>

Barrera, Andrés (2000). “Identidades, lenguas, ideologías. Una interpretación desde la antropología”, en Lisón, Carmelo (ed.) (2000) *Antropología: horizontes interpretativos*, Universidad de Granada, Granada, pp. 11-30.

Blumer, Herbert (1968). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. New Jersey: Prentice Hall-Englewood Cliffs.

Blumler, Jay G.; McLeod, Jack M. y Rosengren, Karl E. (eds.) (1992). *Comparatively Speaking: Communication and Culture Across Space and Time*. Londres: Sage Publications.

Brislin, Richard W. (1986). *Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction*. New York: Pergamon Press.

Browne, Rodrigo e Inzunza, Alex (2010). “Comunicación para la diferencia: periodismo intercultural y ACD para un cambio social”, en *Razón y Palabra*, Núm. 71, Febrero-Abril, pp. 1-18, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México. Obtenido el 4 de enero de 2014 en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/VARIA/17%20BROWNE_REVISADO.pdf

Cabrera, F. et al. (2000). *Diagnóstico a la identidad étnica y la aculturación*, Madrid: CIDE.

Fernández Enguita, M. (1995). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Proyecto Sur de Ediciones: Granada.

Fornet-Betancourt, Raúl (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia Reihe Monographien, Band 43, Aachen, Verlag Mainz. Obtenido el 2 de mayo de 2014 en <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

García Martínez, Alfonso (2008). “La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales”, en *Kairós. Revista de Temas Sociales*, Año 12, Núm. 22, Noviembre. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Obtenido el 28 de diciembre de 2013 en <http://www.revistakairos.org/k22-archivos/garcia%20Martinez.pdf>

Giménez, Gilberto (2000). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*, Colef-Plaza y Valdés, México, pp. 45-78.

Gómez Pellón, Eloy (1997). “La evolución del concepto de etnografía”, en Aguirre Baztán, Ángel (editor) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.

González, Jorge A. (1987). “Los frentes culturales. Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol.I, Núm. 3, Colima (México), Universidad de Colima, mayo 1987, pp. 5-44.

Grimson, Alejandro (2008). “Resguardar nuestra incerteza acerca de la incertidumbre: Debates acerca de interculturalidad y comunicación”, en Gutiérrez, Eduardo y Ibarra, Miguel Ángel (eds.) (2008) *Ciudadanía de la incertidumbre: comunicación, poder y subjetividad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 51-64.

Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Gudykunst, W. B. y Ting-Toomey, Stella (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Londres: Sage Publications.

Held, Klaus (2004). “Acuerdo y entendimiento intercultural: posibilidades y límites”. Conferencia pronunciada en el *VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Fenomenología*, del 28 al 30 de abril del 2004, en la Universidad de Salamanca, España.

Hering, Max (2010). “Raza. Variable histórica”, en Leal, Claudia et al. (2010). *Historias de raza y nación en América Latina*, Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 31-62.

Hoopes, David S. (ed.) (1977). *Teaching Intercultural Communication: Concepts and Courses*. Illinois: Intercultural Network.

Husserl, Edmund (1954). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kimmel, P. R. (2000). “Culture and conflict”, en Deutsch, M. y Coleman, P. T. (eds.) *The handbook of conflict resolution*, San Francisco, CA. Jossey-Bass Publishers, pp. 453-474.

Laca, Francisco Augusto (2008). “Comunicación en conflictos interculturales”, en *Acta universitaria*, Vol. 18, Núm. 1, Enero-Abril, pp. 5-14, Universidad de Guanajuato, México.

Lamus, Doris (2012). “Raza y etnia, sexo y género: el significado de la diferencia y el poder”, en *Reflexión Política*, Vol. 14, Núm. 27, pp. 68-84, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. Obtenido el 29 de marzo en <http://www.redalyc.org/pdf/110/110230660006.pdf>

Leiva, Juan José (2011). “La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 56/1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Obtenido el 20 de marzo en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf>

Maalouf, Amin (1999). *Identidades asesinas*, Madrid: Alianza.

Maffesoli, Michel (2002). “Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones”, en Chichu, Aquiles (coord.) (2002) *Sociología de la identidad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 223-242.

Martínez, Elizabeth (2011). “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, celebrado del 7 al 11 de noviembre de 2011 en la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México). Obtenido el 30 de marzo de 2014 en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco, CA.

Nash, Mary; Marre, Diana (eds.) (2001). *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*, Barcelona: Edicions Bellaterra.

Nicolás, María Teresa (2010). “Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf”, en *Comunicación y Sociedad*, Núm. 14, Julio-Diciembre, pp. 199-216, Universidad de Guadalajara, México.

Oberg, Kalvero (1960). “Cultural shock: Adjustment to New Cultural Environments”, en *Practical Anthropology*, Núm. 7, pp. 177-182.

Pech, Cynthia; Rizo, Marta; Romeu, Vivian (2009). “El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas de Bourdieu y Schütz”, en revista *Frontera Norte*, Vol. 21, Núm. 41, Enero-Junio de 2009, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana (México), pp. 33-52. Obtenido el 16 de noviembre de 2013 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a2.pdf>

Rehaag, Irmgard (2006). “Reflexiones acerca de la interculturalidad”, en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, Núm. 2, Enero-Junio, pp. 1-9, Instituto de Investigaciones en Educación, México. Obtenido el 24 de diciembre de 2013 en <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf>

Repetto, Elvira (2001) “La orientación inter-cultural: problemas y perspectivas”, en *Ágora Digital*, Número 2, Segundo Semestre 2001, Universidad de Huelva. Obtenido el 24 de marzo de 2014 en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/repetto.PDF>

Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid.

Rodrigo Alsina, Miquel (1999). *La comunicación intercultural*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

Rodrigo Alsina, Miquel (2000a). “La comunicación intercultural”. Aula Abierta, Lecciones Básicas. Portal de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido el 10 de noviembre de 2013 en http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1_esp.pdf

Rodrigo Alsina, Miquel (2000b). *Identitats i comunicació intercultural*, Edicions 3i4, Barcelona.

Rodrigo Alsina, Miquel (2000c). “Reflexiones sobre la comunicación intercultural”, en Ramos, F. et al. (eds.) *Estudios de Comunicación y Derecho*, Santiago de Compostela, Editorial Compostela, pp. 329-342.

Rodrigo, Miquel (2002). “Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya”, disponible en <http://www.interculturalcommunication.org/ralsina.htm> (fecha de consulta: enero 2003).

Rodrigo Alsina, Miquel (s/f). “Reflexiones sobre la comunicación intercultural”. Obtenido el 2 de enero de 2014 en http://www.armario.cl/2dat/3Apuntes/2Temas/Varios_por_ordenar/odrigoalsina.PDF.pdf

Sáez Alonso, Rafael (2006). “La educación intercultural”, en *Revista de Educación*, Núm. 339, pp. 859-881. Obtenido el 23 de marzo de 2014 en <http://es.scribd.com/doc/214319309/Intercultural>

Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, Alfred (1977). **La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva**. Barcelona: Paidós.

Sue, D. W. et al. (1998). *Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development*, London, New Deli: Sage Publications.

Tajfel, Henri (1982). “Social Psychology of Intergroup Relations”, en *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, California, pp. 1-39.

Todorov, Tzvetan (1997). *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo XXI.

Touraine, Alain “¿Qué es la sociedad multicultural?”, en *Claves de la Razón práctica*, Núm. 56, pp. 14-25, Madrid: Editorial Progreso.

Vilà Baños, Ruth (2012). “Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural”, en *Ra Ximhai*, Vol. 8, Núm. 2, Enero-Abril, pp. 223-239, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México.

Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós-UNAM, México.

Wade, Peter (2000). *Raza y etnicidad en América Latina*. Quito: Abya-Yala.

Weber, Max (1977). *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Wiseman, R. L. y Koester, J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. Londres: Sage Publications.

Xirau, Ramón (2002). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.

La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México

Ernesto Guerra García

Universidad Autónoma Indígena de México

drguerragarcia@gmail.com

María Eugenia Meza Hernández

Universidad Autónoma Indígena de México

uaim_mmeza@yahoo.com

1. La sociointerculturalidad

Para iniciar a describir el método se debe aceptar que los cambios más importantes en el mundo se explican desde las macroesferas globales económica, política y social en una compleja madeja en la que se entrelazan las microesferas locales de género, clase y etnia que a final de cuentas entretejen el tejido social. Guerras civiles en el medio oriente, protestas estudiantiles y culturales globalifóbicas, reestructuración de los bloques económicos mundiales, re-surgimiento de las potencias orientales y movimientos descolonizadores en América Latina, son sólo algunos de los hechos más visibles desde México en los últimos años.

Estos y otros fenómenos más, están ligados sincrónica o asincrónicamente con las dinámicas de los procesos culturales, intraculturales, interculturales e intrasociales cuyo análisis, desde las macro y microesferas, constituye la propuesta sociointercultural que abordamos en este trabajo y que se muestra de forma esquemática en la figura 1.

Figura 1. Esquema para el análisis sociointercultural

DIMENSIONES	INTRASOCIAL	INTRACULTURAL	INTERCULTURAL
MACROESFERA Política, social, económica	SOCIOINTERCULTURALIDAD		
MICROESFERA Clase, género y étnia			

Fuente: construcción de los autores

Para tal efecto, uno de los primeros análisis por realizar tiene que ver con la distinción entre los asuntos teóricos ideales y los que en la realidad práctica están sucediendo. Analizar la diversidad

étnica y cultural en contextos globales y locales lleva inevitablemente a considerar y conjugar 1) las utopías, tengan estas o no objetivos ocultos, perversos para algunos e ideales para otros y 2) lo que muchos olvidan: las realidades reflejadas en las prácticas, por más crudas que estas sean. Ambos aspectos se presentan algunas veces de manera excluyente y otras entremezcladas, yuxtapuestas y sobrepuestas, pero es innegable que los resultados forman parte de la dinámica que las sociedades no pueden controlar.

Otro aspecto a considerar es que en las sociedades no solamente se observan procesos interculturales ya que existen dinámicas intrasociales e intraculturales que pudieran ser en determinado momento más intensivas en las relaciones entre las culturas. En otras palabras, cuando se atiende la sociedad o la cultura en forma separada se comete un error lamentable. Desde una perspectiva Bourdiana, las primeras están estructuradas con dos tipos de relaciones: las de la *fuera*, referidas al valor de uso y de cambio y que abarcan, de manera entretrejida, otro tipo de relaciones que son las de *sentido*, responsables de la organización de las relaciones de significación en la vida social; son éstas últimas las que constituyen la o las culturas que participan en ellas (García, 2004: 32).

Se tiene entonces dos conceptos que han sido trabajados ampliamente y que de manera concreta se definen, la sociedad y la cultura. Para García la sociedad:

...es concebida como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas (García, 2004: 32).

Por otro lado, de las muchas definiciones de cultura, se retoma la formulación que Gashé realiza en torno a la interacción de las culturas indígenas con la sociedad nacional envolvente, es decir, se presenta un concepto de cultura que se considera como el resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano.

Nuestro concepto parte del hecho que el contexto actual de la interacción [...] coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles — maneras tradicionales, convencionales, de actuar y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente. Esta situación confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad. La cultura considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar (Gashé, 2004: 3).

De esta manera la sociointerculturalidad trata de la relación dinámica de varias sociedades, con sus culturas asistiendo a un evento regional, nacional o institucional, como parte de su historia política. Se plantea como un holograma con efectos dinámicos entre las microestructuras y las macroestructuras, en aspectos totalmente interdependientes.

Es necesario aclarar que en esta propuesta se considera que actualmente los conceptos de sociedad, cultura y etnia van más allá de los pueblos indígenas y ahora se están dando en una disyuntiva de macro dinamismo en donde las fronteras sociolingüísticas, religiosas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión.

1.1. Las macroesferas política, social y económica

En los estudios sobre la diversidad étnica y cultural intervienen aspectos que provienen de las macroesferas política, social y económica. Muchos de ellos corresponden con el interculturalismo o multiculturalismo de cada nación; es decir con las políticas públicas relacionadas con lo que un país desea hacer con su diversidad étnica y cultural en determinado momento.

También tiene que ver con la dinámica del fenómeno de la globalización en turno, en la que las fuerzas de las perspectivas económicas provocan cambios debido a intereses que se manejan más allá de lo local. El neoliberalismo y los paradigmas del capitalismo tardío se presentan muchas veces dominando los intentos de economía social y solidaria en contextos más locales.

En esta esfera se incluyen también los importantes cambios tecnológicos que se adaptan y se adoptan en el mundo y que influyen en la dinámica de la diversidad cultural.

1.2. Las microesferas: las relaciones de clase, género y etnia

La desigualdad étnica constituye un fenómeno complejo y polifacético que reúne características estructurales y culturales al mismo tiempo y afirma que al menos pueden distinguirse tres dinámicas: de clase, etnia y género, que componen la trilogía de principios estructurales de las identidades colectivas y que son vitales para comprender las escuelas y otras instituciones educativas.

En este contexto es necesario entender por etnia a una organización ético-política cuyos símbolos dan un sentido al ordenamiento de la vida (Rubinelli, 2002: 268); se refiere a un grupo con un proyecto político, que con base en un acervo cultural, se convierte en una realidad social y forja un proceso histórico (Korsbaek y Álvarez, 2002: 198).

En cuanto a la clase, en este contexto es necesario apuntar que para Bourdieu y Passeron (2001:20) las clases no sólo se diferencian por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, sino también por el aspecto simbólico del consumo. En este sentido la producción y el consumo de la educación superior para la diversidad cultural estructura las diferentes clases sociales.

En cuanto al género, aun cuando lo que hay que discutir del mismo es muy amplio, se hace una referencia breve; para Brígida García:

...género se refiere a la construcción sociocultural de la diferencia sexual, aludiendo con ello al conjunto de símbolos, representaciones, reglas, normas, valores y prácticas que cada sociedad y cultura elabora colectivamente a partir de las diferencias corporales de hombres y mujeres. El sistema sexo / género establece las pautas que rigen las relaciones sociales entre hombres y mujeres, las cuales generalmente sitúan en desventaja a estas últimas, definen lo considerado masculino y femenino y establecen modelos de comportamiento para cada sexo en los diferentes planos de la realidad social (García, 2000: 23).

Es necesario apuntar aquí, que el enlace de género e interculturalidad no es un asunto sencillo, pues no es precisamente trasladar las conceptualizaciones que se han realizado tratando de universalizar el fenómeno ni de reforzar posturas ciertas posturas feministas monoculturales. Dicho de otra forma,

no es la misma circunstancia que vive una mujer tzotzil en Chiapas que una ejecutiva mestiza en Nuevo León.

El tema del racismo es propio de este apartado; se considera que éste no es un universal antropológico, pues sus expresiones históricas han sido tan diversas como sus definiciones. Sin embargo, para este caso es importante resaltar que su especificidad se encuentra en el momento y en el espacio en el que se vive (Castellanos, 2001: 165).

Como menciona Apple

...la raza no es una categoría estable. Cuestiones como qué significa, cómo se usa, quién la usa, cómo se moviliza en el discurso público y qué papel desempeña en la política educativa y en la política social en general tienen un carácter contingente e histórico (Apple, 2002: 247).

Las prácticas sociales de la clasificación racial son elaboradas y contestadas a través de la sociedad y dentro de las instituciones por acciones personales y colectivas.

En México, los hitos de sus manifestaciones son la dominación colonial, el proceso de formación de la Nación, la influencia de las teorías racistas decimonónicas que se desarrollan en Estados Unidos, así como su relación con el nacionalismo revolucionario y el neoliberalismo (Castellanos, 2001: 166).

El rechazo al indio y la xenofobia en general se han encontrado inmersas en las políticas educativas mexicanas y aun cuando pareciera contradictorio, el racismo existe de diversas formas y a veces de manera más cruda en las instituciones que se llaman interculturales.

1.3. La intrasocialidad

Una gran cantidad de aspectos en la educación superior para la diversidad cultural tienen que ver con aspectos intrasociales, la participación o no de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTIC), los asuntos de la pobreza de las comunidades, la participación en partidos políticos, el desarrollo comunitario, la vigilancia de las leyes constitucionales, entre otros, son de gran relevancia en el análisis de la diversidad étnica y cultural.

En este rubro se encuentran también los estudios sobre los jornaleros, la fuerza del trabajo, los mercados laborales y todos los asuntos relacionados con las perspectivas económicas, políticas y sociales, a nivel macro y micro, que determinan la orientación de las Instituciones de Educación Superior.

Los asuntos intrasociales evidencian en gran medida la complejidad de las relaciones interculturales y ponen de manifiesto las incertidumbres y las dificultades para determinar cualquier aspecto de la sociedad.

La sociedad es un constructo más amplio en el que coexisten las culturas. En México por ejemplo, gran parte de las tensiones sociales derivadas de la situación política y económica del país se viven de forma diferenciada por cada cultura, pues aun cuando impactan en las relaciones interculturales no se trata de éstas sino de lo que pasa al interior de la sociedad mexicana. De aquí la importancia de

localizar los aspectos intrasociales en los fenómenos donde la diversidad étnica y cultural se encuentran presentes.

1.4. La intraculturalidad

Las sociedades están compuestas por hombres y mujeres que en sociedad producen y eventualmente renuevan su cultura, influenciada ya sea por la memoria colectiva y por las nuevas necesidades intra, así como por la influencia de la periferia. Es decir, las etnias y las culturas no son un todo uniforme, por este motivo el análisis de la diversidad cultural lleva necesariamente a estudiar la dinámica de los cambios internos, lo intracultural, lo intraétnico, referidos a las diferentes formas en como los miembros de una etnia o una cultura manifiestan o no su identidad, intentan o no realizar cambios, sean estos intrascendentes o estructurales, motivados o no por otras etnias o culturas.

De aquí que lo intracultural tome una mayor relevancia en el estudio del fenómeno de la diversidad étnica y cultural ya que ahora más que nunca es difícil concebir a las etnias y a las culturas como entes homogéneos y estáticos para el análisis.

El análisis de las subculturas, las culturas dentro de las culturas, la dispersión de formas de pensar, la hibridación de las identidades, la balcanización, entre muchos otros aspectos, son de gran relevancia al estudiar el fenómeno de la diversidad étnica y cultural.

1.5. La interculturalidad

Es importante considerar en este rubro, que en la dinámica sociointercultural no siempre existen diferencias conciliables entre las culturas y que a veces las visiones del mundo de cada una de ellas son inconmensurables, de aquí que se encuentre en estos casos que sus miembros viven en mundos distintos. Algunas relaciones pueden llevar a interacciones con cierto tipo de racionalidad, pero indistintamente la cultura dominante tiende a imponerse y a exigir que la dominada ceda en su perspectiva.

De esta forma los procesos interculturales se pueden observar de muy diversas maneras, pues depende de las simetrías, los equilibrios o desequilibrios de las culturas que participan y de las intenciones en las relaciones.

Muchas de las propuestas de interculturalidad parten de objetivos ideales y para asegurar el carácter con el que son expresados se han agregado adjetivos que delimitan su contexto.

En general la interculturalidad, como retórica se ha descrito de forma adjetivada como interculturalidad crítica, funcional, de hecho, deseable, de papel, cósmica, equitativa, productiva, científica, indígena, positiva, negativa, interna, etc. De acuerdo con su paralelismo con otros conceptos que subyacen, la interculturalidad se entiende como un constructo, como un enfoque, como atributo del ser humano, como forma de relación de dos o más culturas, como un sistema en donde se estudian sus procesos, como revaloración de lo propio, como un ideal, como una práctica, como eje, como parte del imaginario, como el deber ser, como estrategia, como concepto y praxis,

como propuesta pedagógica, como legado colonial, como reconocimiento de la diversidad propia de la especie humana, como instrumento, como articulación de la diversidad, como actitud, como alternativa de educación, como un entramado, entre otros.

Las ideas de la interculturalidad han partido de su relación con otro concepto rector: su relación con la aculturación, explotación, género, multilingüismo, desarrollo sustentable, mejoramiento de las condiciones de vida, equidad, respeto, valoración mutua, calidad de vida, «buen vivir», desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo ambiental y territorio, plurilingüismo y pluriculturalidad, unidad en la diversidad, etnocentrismo, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad etc.

También se ha definido a la interculturalidad desde diferentes contextos: interétnico, en el propio de cada cultura, la interculturalidad de la sociedad, entre los pueblos, entre las comunidades, nacional, para todos, la referida a lo indígena y a lo étnico, la no referida a lo indígena y a lo étnico, en contextos urbanos, en contextos rurales, entre otras.

Por último, también se puede mencionar que la interculturalidad se ha descrito desde su funcionalidad: interculturalidad para el combate de asimetrías, para el rescate e inclusión de los conocimientos indígenas, para transformar las relaciones de la sociedad, lengua y cultura, etc.

Sus conceptualizaciones se pueden observar desde la diversidad geopolítica dependiendo de la historia particular en lo relativo a relaciones entre los pueblos y los respectivos Estados y sociedades nacionales y desde la diversidad de actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias: organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, órdenes religiosas, entre otras.

En la práctica se encuentra que los procesos interculturales son más bien aculturadores y como actos equitativos, simétricos, congruentes y responsables no son más que una intención ideal - aparentemente ingenua - y un propósito que en las circunstancias actuales, es una meta lejana de alcanzar (Ochoa, 2002).

Frecuentemente, las propuestas educativas que se limitan a la interculturalidad conllevan eventualmente a procesos de violencia real que no solo confrontan diariamente a los culturalmente no semejantes, sino que siempre se dan en circunstancias desventajosas ya que favorece los procesos de integración, supeditación y en su caso, de extinción en perjuicio de las sociedades étnicas involucradas.

Estos procesos pueden ser más o menos intensivos en su relación hasta llegar al caso del multiculturalismo, donde la autonomía y el respeto por los valores culturales tienen mayor peso que el del intercambio.

2. La Universidad Autónoma Indígena de México

El 5 de diciembre de 2001 se fundó la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); una institución de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio que actualmente cuenta con tres localidades, la primera, su sede principal en Mochicahui, en el municipio de El Fuerte, otra en Los Mochis en el municipio de Ahome y la tercera en el municipio de Choix; todas ellas situadas en espacios urbanos en el Norte del Estado de Sinaloa, en México.

Su origen es producto de una serie de coincidencias políticas que se dieron en el Estado de Sinaloa, pero principalmente se originó gracias a la visión, el tesón y la perseverancia del Antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta y de un grupo de personas que invirtieron gran parte de su vida en lo que inicialmente era un proyecto, y que ahora es una realidad.

El surgimiento de la UAİM es significativo en muchos sentidos: es la primera Institución de educación superior orientada a la atención de los pueblos indígenas reconocida por el gobierno federal mexicano; es la más antigua de las que ahora se reconocen como Universidades Interculturales en México, de tal forma que su funcionamiento es un referente tomado como positivo o negativo para las demás; se origina en plena globalización en el periodo de la alternancia política y forma parte del nuevo indigenismo que se formó a partir del año 2000 en este país.

Es una Institución que se originó siendo innovadora y que motivó la búsqueda de modelos educativos alternativos con el objetivo de atender la diversidad cultural en educación superior; pero el choque con las estructuras de gobierno estatal y federal, especialmente con las de educación, motivaron su transformación inversa hasta quedar en este momento con las mismas prácticas y vicios de las demás instituciones de educación pública de México.

El modelo educativo inicial se fue desmantelando poco a poco; éste se basaba en el aprendizaje autogestivo donde los Titulares Académicos (estudiantes) construían el conocimiento, apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de información como el Internet y demás escenarios informativos. Ahora, la UAİM se ha convertido una Institución con un esquema académico convencional regresando el foco de atención de los estudiantes a los maestros y del aprendizaje a la enseñanza. Esto con el objetivo de ser acreditada por los organismos correspondientes de la Secretaría de Educación Pública, (SEP) según los actuales funcionarios.

Los fines de la UAİM han ido cambiando con el tiempo, pues mientras en un inicio se orientaban a “incidir en el desarrollo de las comunidades rurales, considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia, en procesos de reanimación sustentados en el desarrollo social, en los que la educación juega un papel protagónico” (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001:2).

Ahora su interés ha dejado de ser antropológico pues sus fines centrales son de acreditación académica, su visión actual reza lo siguiente: “La Universidad Autónoma Indígena de México es una Institución intercultural con programas educativos acreditados; egresados socialmente reconocidos; sistemas y procesos administrativos certificados; cuerpos académicos consolidados que generan y aplican la investigación y el conocimiento a la solución de problemas sociales relevantes” (UAİM, 2011).

Es de recalcar en este punto que a pesar de los nobles fines que ha perseguido esta Institución, desde su fundación, la relación con las comunidades indígenas cercanas, las *yoreme mayo*, ha sido tenue, con pocas concesiones políticas a los indígenas y reduciendo su identidad cultural a meros aspectos folclóricos.

La UAİM ofrece cuatro programas educativos de ingeniería: sistemas computacionales, sistemas de calidad, forestal y desarrollo sustentable y cinco de licenciatura: sociología rural, psicología social

comunitaria, derecho, turismo empresarial y contaduría; todos con una duración de cuatro años después del bachillerato. Además cuenta con algunos programas de posgrado.

El idioma convencional en la Institución es el español; sin embargo, es de resaltar que aun y cuando los dominios orales y escritos sean muy dispersos, aproximadamente el 75% de los Titulares Académicos indígenas son bilingües, mientras que en los Facilitadores (docentes), sólo el 5% es indígena y habla *yoreme mayo* y español.

La Institución cuenta actualmente con alrededor de 100 Facilitadores; el 75% de planta y el 25% cubren asignaturas por horas.

El reto de la UAIM sigue vigente y consiste en resolver cómo hacer de la Institución una generadora de prácticas y dinámicas sociointerculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias. El peligro inminente es que, contrario a sus aspiraciones, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso esofágico vigente (Díaz, 2006).

3. La macroesfera política en la UAIM

El mapa étnico del noroeste mexicano es bastante complejo, en él se observan registros de expresiones nativas que no se circunscriben a la delimitación geográfica de los estados mexicanos. En Sinaloa, los *yoreme mayo* habitan de manera dispersa principalmente la región Norte, pero sus pueblos se encuentran también en Sonora. En esta zona mencionada se encontraban jóvenes con un gran potencial e interés en formarse como universitarios, quienes por las condiciones históricas de su sujeción económica para 1998, no contaban con una posibilidad real de incorporarse a un programa educativo de nivel superior (UAIM, 2001: 10).

En ese año, las políticas educativas neoliberales habían avanzado significativamente hacia la consolidación de la llamada “calidad educativa”, por lo que se implementaron en las universidades públicas una serie de estrategias que buscaban alinearse con los objetivos trazados. Entre éstas se encontraron la aplicación del examen de admisión y el incremento de cuotas escolares para que el estado disminuyera una parte de su responsabilidad para con las finanzas universitarias. Las universidades locales del Norte de Sinaloa no fueron la excepción y al comenzar a aplicar fielmente las disposiciones institucionales promovidas por la SEP, generaron cambios significativos en la conformación de su matrícula.

Esta situación provocó que la totalidad de los estudiantes de origen indígena quedaran fuera de la posibilidad de ingresar a cualquiera de las opciones universitarias por dos razones principales: primero, el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) diseñado por y para mestizos predominantemente de clase media y de ubicación urbana, no daba la posibilidad para que los jóvenes indígenas pudieran resolverlo satisfactoriamente al encontrarse muy alejado de su cosmovisión y de su perfil cultural; segundo, el aumento de las cuotas incrementó significativamente los costos familiares en educación ya que como los centros universitarios se encontraban en las principales ciudades, los estudiantes de los ejidos y de las comunidades rurales que

tenían que pagar diariamente el transporte, la alimentación y los gastos escolares se vieron directamente en desventaja.

La política educativa de “calidad”, puso al descubierto, en aquel entonces las asimetrías sociales y culturales en relación con los jóvenes provenientes de las comunidades indígenas. Se evidenciaba la desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación universitaria, la inequidad con la que fueron tratados y la exclusión a la que fueron sometidos. Aquí se observó claramente cómo es que la dinámica en la esfera política educativa marcaba claramente el destino de los jóvenes *joremes* que quedaron en ese entonces, fuera de la educación superior.

Precisamente en 1998, un grupo de académicos mestizos adscritos a la U de O, al observar éste y otros fenómenos adversos a las comunidades indígenas en la región, propuso el proyecto “Mochicahui Nuevas Fronteras” que dio origen a la UAIM.

La dinámica en la macroesfera política dio inicio a la Institución, pues esta surgió al inicio de la administración del gobernador Juan S. Millán quien vio en ésta una nueva forma de relación del Estado para con el pueblo *joreme mayo*, que tradicionalmente se había dado a través de la promoción de programas sociales que poco habían impactado en las comunidades y que anteriormente solo habían enriquecido a algunos funcionarios y líderes indígenas.

Esto también coincidió con una nueva generación de indígenas, que de una u otra forma habían cursado sus estudios hasta el bachillerato pero que también habían tenido la oportunidad de haber sido bombardeados por los medios de comunicación. Es decir, se encontraba una demanda por parte de estos jóvenes por realizar estudios superiores.

Estas demandas ya habían sido manifiestas e incluso hubo muchos intentos fallidos antes de que la UAIM fuera creada en diciembre de 2001. En México había sido difícil crear estas opciones educativas, habían sido muchos los proyectos, las solicitudes, las peticiones y gestiones que los indígenas en todo el país han realizado para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad; la respuesta había sido poco favorable (Sandoval, 2002: 17).

De esta forma, la UAIM se fraguó en la macro esfera política del Gobierno del Estado de Sinaloa, no sin que los grupos políticos al interior ofrecieran resistencia, pues muchos de los detractores del proyecto criticaban la apertura de esta Institución al haber otras universidades de carácter público en la región.

Actualmente los destinos de la UAIM se fraguan en una lucha continua de intereses entre los deseos del Gobierno Estatal en turno, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del mismo estado, las exigencias de la CGEIB, opiniones diversas de la CDI, del INALI y los resultados de la micropolítica al interior de la UAIM generados por la H. Junta Ejecutiva, El Rector y su grupo de asesores y la aprobación del H. Consejo Educativo. Claro está, que existe resistencia desde abajo, algunos grupos *joremes*, Titulares Académicos y Facilitadores presentan continuas resistencias, activas y pasivas. Es decir, los destinos de esta institución se fraguan en diversas esferas políticas y más que autonomía, la heteronomía que en muchos casos es divergente ocasiona que la Institución se encuentre continuamente en caos.

4. Las microesferas género, clase y etnia en la UAIM

4.1. Relaciones étnicas

Es importante mencionar que el hecho de que la UAIM haya surgido por iniciativa de un grupo mestizo para educar a los indígenas genera en sí una tensión que ha estigmatizado las relaciones interétnicas al interior de esta Institución.

El hecho está en que ningún representante de los *yoremes* ni de alguno de los grupos étnicos de procedencia de los estudiantes ha participado en el diseño, la planeación y la gestión de esta Universidad.

Algunos de los *yoremes*, al sentirse excluidos de la Institución, han manifestado una cuestión preocupante que se resume así: “...para qué envío a mi hijo a esa escuela de *yoris* (mestizos o blancos), si después de poco tiempo no va a querer regresar con nosotros” (yoreme, Mochicahui, 2001).

Las relaciones entre los *yoremes* y mestizos parece libre de problemas, pero un buen número de estudiantes de esta etnia manifiesta al interior de su cultura sentirse discriminado por los Facilitadores que en su gran mayoría son mestizos.

De manera concreta, la relación de los mestizos para con los *yoremes* es de dominio, ya que no se les da la más mínima concesión de poder. Quizás el ejemplo más claro es el de la lucha por la rectoría, ésta siempre ha sido de mestizos a pesar de las solicitudes de algunos de los indígenas de ser considerados. En general, los tomadores de decisiones de los gobiernos estatales han pensado que los *yoremes* no están preparados, que no tienen el nivel académico o que la UAIM en manos de ellos sería un desastre. Además, si algún grupo de esta etnia se manifiesta por un partido político distinto al del poder, se justifica más el no otorgarles ningún apoyo. El temor a concederles algo de poder es inminente.

Por otro lado, siguiendo con las relaciones étnicas, las relaciones entre los estudiantes de las diversas etnias son muy diversas. Es de observar que estas relaciones no se encuentran solo en el salón de clases; las trincheras interculturales se encuentran en los albergues, en los diferentes departamentos: en el nido de lenguas, en el centro de cómputo, en el comedor donde la opresión, el racismo y la discriminación se hacen cotidianos.

4.2. Las relaciones de género

Las relaciones de género en la UAIM han tomado diversos matices desde su fundación. Se puede iniciar diciendo que la organización ha sido de corte patriarcal; la máxima autoridad, el Rector, siempre ha sido varón y difícilmente se ha pensado en que una mujer ocupe este puesto. Esta discriminación de género no se ha dado en los demás puestos que eventualmente han sido ocupados por hombres y mujeres de manera indistinta.

Se ha encontrado que a pesar de esta actitud machista, las jóvenes han optado por salir de sus comunidades, es decir, el acceso y la permanencia en la Institución ha sido más difícil para las mujeres indígenas que para los varones. En la práctica cotidiana se entremezclan muy diversas costumbres de comportamientos entre hombres y mujeres en los estudiantes, se observan actitudes muy conservadoras hasta las más liberales; desde la búsqueda de pareja en el mismo grupo étnico pero en su mayoría prevalecen las relaciones interétnicas.

La comunidad universitaria elabora y reelabora constantemente símbolos, representaciones, reglas, normas, valores y prácticas a partir de las diferencias de hombres y mujeres, principalmente de su origen étnico, sus costumbres, su estatus marital y su condición de crianza.

4.3. Las relaciones de clase

Las clases se marcan en diferentes sentidos; en primer término se establecieron desde que los dueños de la oferta educativa son las personas (mestizas) a quienes se les asigna el poder desde el gobierno del Estado para hacerse cargo de la Institución; éstas son las que reciben el mayor producto marginal por su trabajo y por poseer la autorización para el uso de los recursos universitarios.

La clase media universitaria la constituyen los administradores de menor jerarquía y los Facilitadores educativos, cuyos ingresos son inferiores a los de los funcionarios de primer nivel pero en mejores condiciones que de los Titulares Académicos. Éstos últimos son los estudiantes indígenas que en su gran mayoría provienen de los estratos más pobres de la sociedad mexicana. Las becas que algunos reciben no alcanzan a menguar en lo más mínimo su difícil situación. Es muy común encontrar que estudiantes que reciben emolumentos de apoyo de alrededor de \$1,000 pesos mexicanos mensuales (menos de 100 dólares americanos) los tengan que enviar a sus padres o hermanos, que se encuentran en una situación peor de lo que ellos están. La pobreza trae consigo múltiples problemas sociales y de salud que no son fáciles de sortear para un estudiante de la UAIM.

En conclusión a este respecto, las diferencias de clase son marcadas en la Institución que reproduce desde su estructura, las diferencias de clase entre mestizos e indígenas y no prevé ningún esquema de movilidad social.

Más aun, los nuevos reglamentos apuntan a polarizar las clases: el incremento de cuotas escolares y las sanciones económicas al incumplimiento académico por parte de los estudiantes que incentiva la permanencia de estudiantes con una mejor posición económica – generalmente mestizos - y la deserción de indígenas pobres – el principal objeto de la institución -.

4.4. El racismo

Las actitudes racistas en la Institución son consecuencia de las relaciones de género, clase y etnia que se practican de manera cotidiana; además, los últimos rectores en turno han establecido ciertos códigos estéticos que discriminan grosso modo a los indígenas y privilegian a los mestizos. La prueba está en que cada vez la matrícula se está haciendo mestiza y la política es dejar menos estudiantes indígenas, sólo los suficientes para folclorizar la Institución y así legitimar y justificar su presupuesto.

Este racismo se expresa al interior de muy diversas formas, desde un tipo particular de *bullying* hasta acosos muy marcados. Sigue siendo común encontrar al interior términos como “los oaxaquitas”, “el indígena”, o expresiones auto peyorativas como “se me salió lo indio”.

5. La intrasocialidad en la UAIM

Una de las discusiones que hicieran los funcionarios de la CGEIB con Ochoa, es sobre el asunto de la oferta educativa. Mientras los primeros abogaban por restringir la oferta a carreras de corte cultural, el segundo pensaba que era necesario ampliar el número de programas tanto como se pudiera. Esta discusión cobra tremenda relevancia, pues coloca al asunto educativo en el diálogo de la sociedad y las culturas.

Aportando al diálogo, algunos de los rectores en las primeras reuniones de las Universidades Interculturales criticaban el hecho de que la UAIM tuviera la carrera de sistemas computacionales, pues para ellos, los egresados sufrirían un pobre destino de discriminación y subempleo. El problema con esta situación es que se entrelazan los asuntos intrasociales con los interculturales, pues una cosa es la discriminación étnica y otra son los problemas de las estructuras en los mercados laborales.

Los primeros funcionarios de la UAIM pensaban que los indígenas tenían derecho a ser cosmopolitas; en este sentido, la Universidad debería generar espacios para el desarrollo de ciudadanos y comunidades cosmopolitas, pero en el sentido de un cosmopolitismo descolonizador (de Sousa, 2008), que aun cuando se identifiquen con una cultura propia y específica, reconozcan la existencia de otras, respeten su existencia y su derecho a florecer y a desarrollarse de acuerdo con su autodeterminación, y estén abiertos a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de ellas a su mundo. Por eso, una vez se puso un letrero en las puertas de la Institución que mostraba la frase de uno de los *yoremes* en alguna de las reuniones previas al inicio de la UAIM: “Queremos llegar a la luna, pero queremos seguir siendo yoremes” (yoreme, Mochicahui, 1999)

Las asociaciones indígenas frecuentemente han demandado la participación en asuntos de carácter mundial, en sus problemas y en sus recursos. Uno de los ejemplos es el de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) que se han convertido en elementos del paisaje cotidiano de una parte de la población mundial (Núñez y Liébana, 2004:40).

El papel que juegan las NTIC es trascendente por muchos motivos, entre los que se destacan los cambios que provocan en las estructuras sociales, económicas, laborales, culturales, interculturales e individuales (Núñez y Liébana, 2004:40).

La desigualdad que se observa en la sociedad a través de la brecha digital consiste en la separación que existe entre las personas (o comunidades, estados y países) que utilizan las NTIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque lo tengan, no saben cómo utilizarlas (Felicé, 2003:7).

De hecho, las NTIC tal y como se encuentran hoy en día, son fuentes de desigualdad social y generan exclusión debido a que muchas personas o comunidades no poseen los recursos y aptitudes

para responder satisfactoriamente a las exigencias y demandas del entorno y la sociedad (Felicé, 2003:7-8).

La paradoja estriba en que tales recursos son hoy imprescindibles para lograr no sólo mayores posibilidades de comunicación simétrica entre las culturas, sino permitir el desarrollo sincrónico de los pueblos (Núñez y Liébana, 2004:40).

Otro ejemplo de intento de participación indígena se encuentra en el tratamiento de la pobreza de sus comunidades, que nuevamente, se puede despejar como un asunto intrasocial dentro de las relaciones interculturales. Uno de los *yoremes* lo explicaba de forma más clara: “Ya no queremos estar como estamos, pero queremos seguir siendo lo que somos” (Yoreme, Mochicahui, 1998).

Sucede que el pueblo *yoreme*, al igual que los mestizos de la localidad, se encuentra sujeto a los embates de las fuerzas económicas en plena globalización y aun más, forma parte de las trincheras donde las luchas ideológicas son más férreas: entre las teorías económicas neoliberales capitalistas e individualistas y las teorías económicas indígenas, tradicionales, de trueque y colaborativas.

Este hecho se tenía muy claro al originarse la UAIM, ya que sin pretender ingenuamente que la institución pudiera controlar las dinámicas sociales, se pensaba que era más importante hacer énfasis en los problemas intrasociales que en los interculturales. De esta forma, por ejemplo, el enfoque a ofrecer oportunidades de estudio a los trabajadores, a los jornaleros, a los mini y microempresarios y a los *yoremes* era un asunto de vital importancia.

La educación para la diversidad cultural en este sentido se torna compleja, pues si bien ninguna institución puede controlar la dinámica sociointercultural, sí puede participar en ella. Ante esto, tenemos que regresar a las diferencias entre los ideales que se plantean y las prácticas observadas.

Los fines, las aspiraciones y los objetivos de la UAIM y cualquier institución intercultural, son sólo ideales que muchas veces chocan con las crudas realidades. Por poner un caso, mucho se ha planteado que los fines de las Universidades Interculturales debe ser que sus egresados permanezcan en sus comunidades de origen para que éstos apoyen a su desarrollo. En la práctica, las tensiones intrasociales e interculturales hacen que los egresados tengan múltiples opciones, algunos regresan y apoyan o no al desarrollo de sus comunidades, otros buscan oportunidades de trabajo y de estudio en la ciudad donde estudiaron su licenciatura, pero otros más van más allá y se enfrentan a la globalización en otras urbes y en otras culturas.

El problema para el diseño de los planes y programas de estudio, al menos en la UAIM, es que en la práctica: 1) Es difícil determinar los perfiles de entrada de los estudiantes ¿Cómo es el perfil psico-pedagógico de un aspirante de origen *yoreme* y de cada uno de los orígenes de los estudiantes? A ciencia cierta se desconoce; 2) Existe un nivel de incertidumbre significativo en los sucesos y las acciones que se desarrollan durante su estancia en la Institución, especialmente en los planes y programas de estudio; la historia de la Institución evidencia la gran dinámica de cambios que han alterado los métodos de intervención y la currícula en general y 3) Es difícil determinar el perfil de egreso – es posible idearlo y soñarlo, pero determinarlo implica hacer evidente el proceso de aculturación cuando en el proceso no participan indígenas – y lo que harán los egresados indígenas y mestizos. Es decir, en la práctica es difícil la prescripción pedagógica.

Ante esto, la educación para la diversidad étnica y cultural es sólo un intento fallido de manipulación ante complejas dinámicas sociointerculturales.

El entrelace de los asuntos intrasociales han sido determinantes para explicar muchas de las prácticas de la UAIM, explicación que se vuelve imposible de realizar con la sola estructura de las propuestas interculturales.

Desde la perspectiva de lo que se ha propuesto, la institución se modifica continuamente por las tensiones en lo macro y en lo micro y por las relaciones intrasociales, intraculturales e interculturales, entremezcladas de alguna forma.

6. La intraculturalidad en la UAIM

Lo intracultural toma una mayor relevancia en el estudio del fenómeno sociointercultural ya que ahora más que nunca es difícil concebir a las etnias y a las culturas como entes homogéneos y estáticos para el análisis. Además de las profundas diferencias de género, clase y etnia de los Facilitadores educativos de la UAIM, cada uno de los grupos étnicos que participan en la UAIM lo hacen de forma diferenciada.

Los estudiantes *yoremes*, por ejemplo, muestran tremendas diferencias culturales entre ellos mismos. Después de la derrota de Bachomo en 1915, muchos optaron como estrategia que sus hijos hablaran mejor el español y manejaran la lengua materna sólo en los espacios familiares; incluso algunos intentaron que sus hijos ya no la hablaran para evitar en lo posible ser discriminados.

De esta forma, se encuentra actualmente no solamente un fenómeno muy marcado de dislalia. La derrota obligó a este grupo a dispersarse, de tal manera, el siglo XX marcó una época de pulverización de la vida cultural comunitaria de los *yoremes*.

Al interior de la UAIM no todos hablan de la misma forma su lengua, ni todos profesan la misma religión, aun más, las costumbres son diferenciadas si su origen es rural o urbano. Los intereses políticos, las trayectorias educativas y las vocaciones también son disímiles entre ellos mismos. Lo mismo pasa con cada uno de los grupos étnicos que participan, aun cuando su historia es diferente. Es difícil encontrar estudiantes provenientes de un grupo étnico que provengan de la misma localidad, que hablen la misma variable lingüística o al mismo nivel su lengua, que sean bilingües de los mismos idiomas, que compartan la misma cosmovisión.

Eso nos da muestra de que los grupos étnicos cada vez más son menos homogéneos en sus creencias y en sus prácticas.

6.1. La lengua materna como elemento de tensión intracultural

Se ha encontrado que no sólo el dominio de la lengua materna al interior de cada grupo étnico en la UAIM es completamente heterogéneo, sino que la preferencia y la promoción de su uso también es diferenciado, pues aun cuando algunos estudiantes hablan su idioma en mayor o menor medida, no a

todos les hubiera gustado que los procesos educativos fueran intensivos en su idioma. Los que están a favor mencionan que el objetivo es evitar que se pierda e impulsar su rescate. Sin embargo, el contexto de la UAIM no necesariamente es propicio para la implementación de la práctica educativa en lengua materna.

Si el fomento en esta Institución de la lengua *yoreme mayo*, que es la cultura anfitriona, está en ciernes, pensar en las demás lenguas originarias producidas en contextos alejados a los de las tierras sinaloenses, significa entrar en complejidades aún mayores (Sandoval y otros, 2010).

Los motivos de los estudiantes indígenas que opinan que los procesos educativos no deben llevarse a cabo en lengua materna no cuestionaron el futuro de su idioma, sino más bien, la operatividad de la UAIM, y su preocupación, dicho sea de paso, fue la factibilidad económica y la posibilidad real de conjuntar profesores de los diferentes idiomas de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

En sí el problema es de tal complejidad que cualquier análisis se antoja simplista. La pertinencia de la lengua materna, a final de cuentas, obedece principalmente al replanteamiento de las políticas públicas nacionales, al interculturalismo, al destino que el Estado desea para los pueblos indios y lo que los propios grupos indígenas desean para sí mismos.

Se tiene así, en el uso de la lengua, uno de muchos elementos de tensión intracultural al interior de la UAIM.

En general, existen muchos aspectos a analizar al interior de cada etnia y de cada cultura que se presentan de manera heterogénea; estudiar estas dinámicas intraculturales permite entender de una manera más clara las relaciones interculturales.

7. La interculturalidad en la UAIM

A 10 años de la creación de la universidad indígena, el peso ponderado de la cultura occidental, de los mestizos para con los demás grupos étnicos, especialmente para con el pueblo *yoreme mayo*, ha sido evidente de tal forma que los resultados han sido, como ya se ha mencionado, adversos a los originalmente planteados en el documento “Mochicahui, Nuevas Fronteras”.

De hecho, la gran mayoría de la estructura organizacional se encuentra ocupada por los mestizos y desde un inicio fue evidente la no aceptación de *yoremes* en los órganos de decisión. La inequidad en el acceso a todos los puestos no ha sido momentánea, ya que desde un inicio la Institución ha asegurado prácticamente toda su estructura a los grupos mestizos que han conseguido el beneficio de acuerdo con su alineación partidista en la dinámica de la elección del gobernador del Estado en turno.

Por otro lado, la lucha continua en el currículum universitario se da entre el relativismo cultural y el universalismo utópico, entre la preparación para las competencias económicas y la reanimación étnica y el desarrollo de las comunidades, entre la individualidad y el colectivismo, y entre muchos otros aspectos éticos y estéticos que aún están por resolverse, en donde cotidianamente se impone la visión del mundo mestizo occidental por sobre la de las demás culturas que participan en la Institución.

Pero el hecho de que un grupo mestizo iniciara el proyecto para la atención de los indígenas transfirió en su origen el conflicto ético de la interculturalidad y se reforzó en el escenario más crudo que es el de la educación ya que como menciona Giroux, la pedagogía “es en parte una tecnología del poder, lenguaje y práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política que construyen y brindan a los seres humanos puntos de vista particulares sobre sí mismos y sobre el mundo” (1999: 180).

El acto pedagógico en sí y la organización predominantemente mestiza manifiestan continuamente el papel de la Institución en los actos de violencia simbólica en las relaciones interculturales. Esta situación se detectó y se trató de evitar a través de la innovación educativa, pero el peso ponderado de occidente ha seguido avanzando en los actos cotidianos de desigualdad, inequidad y exclusión.

Actualmente, la institución se adscribe a la interculturalidad institucional que propone la CGEIB, que independientemente de los ideales, en la práctica es unidireccional, de los mestizos para con todos los indígenas y del poder hegemónico para con los marginados.

Es una interculturalidad ‘de hecho’ en el sentido en que las relaciones interculturales existen aun cuando se oriente principalmente a la aculturación.

Su propuesta evita presentar posturas críticas en el curriculum, pues podría generar problemas de gobernabilidad ante la presencia insurrecta del EZLN.

En general la propuesta habla de ideales, es decir, de una interculturalidad utópica deseable y hasta irreal, que sólo existe en el papel; forma parte sólo del imaginario de funcionarios y de algunos facilitadores y se aplica aun sin una comprensión completa, como un deber ser.

Incluso a veces se aplican esquemas pedagógicos que aun alejados de las propuestas para la atención a la diversidad intercultural, le llaman educación intercultural. Es decir, políticamente se usa el adjetivo intercultural para legitimar acciones totalmente opuestas.

La UAIM maneja una interculturalidad urbana pues la mayoría de sus actividades son en las aulas que se encuentran en las instalaciones señaladas en las ciudades y poblados del norte de Sinaloa; de manera contraria sus prácticas no son intensivas en lo rural, aun cuando la mayoría de sus estudiantes provienen del campo.

El modelo adoptado es funcional en el sentido que busca la utilidad de la propuesta educativa y en las últimas tendencias trata de que sus programas se orienten a la productividad.

Aun cuando en la práctica existe una interculturalidad indígena en la UAIM, ésta se subordina a la categoría de mayor peso: la de los mestizos para los indígenas. Su práctica es antidemocrática y evita las posturas científicas para abordar el tema y más bien se orienta desde posturas políticas e institucionales.

Por otro lado, la interculturalidad indígena, entre los grupos étnicos, también es asimétrica; todos se toleran, pero en la práctica existe cierto tipo de discriminación que se acentúa en el género femenino.

Las personas en el poder ahora la entienden como su legado colonial, que justifica un etnocentrismo que les da derecho a colocar a los mestizos por encima de las otras culturas. En este sentido no es una interculturalidad que combata las asimetrías, no tiene programas específicos para el rescate e inclusión

de los conocimientos indígenas, ni pretende ahora transformar las relaciones de la sociedad para con las culturas indígenas, sino más bien preservarlas.

Al interior de la UAIM, la interculturalidad se entiende sólo por el hecho de que coinciden personas que provienen de diversas culturas y de diferentes etnias.

8. A manera de conclusión

La sociointerculturalidad que se presenta es un constructo metodológico que permite analizar los complejos fenómenos que se presentan en la educación para la diversidad cultural. En el presente documento se muestra su aplicación en el análisis de la UAIM, la universidad más antigua del sistema de universidades interculturales en México.

A través de este documento se demuestra que las estructuras propuestas para el análisis intercultural no solamente son insuficientes, sino permiten reducir los entendimientos y evitar profundizar en aspectos más importantes que caen fuera de la institucionalidad.

Se tiene entonces que la interculturalidad, en lo metodológico, no puede explicar lo que en la práctica está sucediendo en las universidades interculturales ya que existen otros elementos que han sido expuestos en este capítulo. De antemano existe una tendencia a situarse sólo en los ideales utópicos e irreales y a evitar el análisis de las prácticas cotidianas desde una perspectiva crítica.

Si bien es cierto que hay que distinguir los discursos, las retóricas y los imaginarios de las acciones, los procesos y los sucesos que viven las instituciones, las prácticas son determinantes para caracterizar el fenómeno de la diversidad étnica y cultural en la educación superior.

Específicamente, los elementos metodológicos que componen el análisis sociointercultural son: 1) Las macroesferas política, social y económica, 2) Las microesferas estructuradas por las relaciones de clase, género y etnia, 3) La intrasocialidad, 4) La intraculturalidad y 5) La interculturalidad.

Para el caso de la UAIM se encontró que los destinos de la Institución se fraguan en diversas esferas políticas. La heteronomía que vive se describe a través de su historia, de tal forma que los procesos educativos han sido perfilados en una lucha continua de intereses entre los deseos del Gobierno Estatal en turno, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del mismo Estado, las exigencias de la CGEIB, opiniones diversas de la CDI, del INALI y los resultados de la micropolítica al interior de la UAIM generados por la H. Junta Ejecutiva, el Rector y su grupo de asesores, la aprobación del H. Consejo Educativo y la resistencia, activa y pasiva, de los de abajo, la de los *yoremes*, los Titulares Académicos y los Facilitadores Educativos.

En el interior las microesferas de género, clase y etnia presenta una dinámica en las que sus relaciones étnicas mantienen el estigma de que esta Institución surgió por iniciativa de un grupo mestizo para educar a los indígenas y de que ningún representante de los yoremes ni de alguno de los grupos étnicos de procedencia de los estudiantes ha participado en el diseño, la planeación y la gestión de esta Universidad. Sus relaciones de género no son simétricas pues presenta las discriminaciones que fueron descritas. En cuanto a las relaciones de clase, éstas se observan de una manera clara, la clase superior es la de los miembros de rectoría, le siguen los facilitadores educativos y los administradores

de segundo nivel, mientras que la clase baja la constituyen los Titulares Académicos; las diferencias en este sentido son muy marcadas. Esta dinámica se resume en las actitudes racistas características de esta Institución.

En cuanto a la intrasocialidad en la UAIM, se destaca que el diseño de los planes y programas de estudio han obedecido más a intereses intrasociales, tales como presentar esquemas de desarrollo comunitario, el acceso a las NTIC, el combate a la pobreza y otros muchos aspectos que no se adscriben solamente a las relaciones interculturales.

Las diferencias intraculturales en la UAIM son notorias; la evidencia más significativa se encuentra en el uso de la lengua materna, pues no todos los estudiantes indígenas hablan de la misma forma su lengua, ni todos profesan la misma religión, aun más las costumbres son diferenciadas si su origen es rural o urbano. Los intereses políticos, las trayectorias educativas y las vocaciones también son disímiles entre ellos mismos. Es difícil encontrar estudiantes provenientes de un grupo étnico que provengan de la misma localidad, que hablen la misma variable lingüística o al mismo nivel su lengua, que sean bilingües de los mismos idiomas, que compartan la misma cosmovisión.

La interculturalidad en la UAIM es institucional ya que se adscribe a la de la CGEIB, que independientemente de los ideales, en la práctica es unidireccional, de los mestizos para con todos los indígenas y del poder hegemónico para con los marginados. Es una interculturalidad ‘de hecho’ orientada a la aculturación.

En general, la propuesta habla de ideales, es decir, de una interculturalidad utópica deseable y hasta irreal, que sólo existe en el papel; forma parte sólo del imaginario de funcionarios y de algunos facilitadores. No es una interculturalidad que combata las asimetrías, no tiene programas específicos para el rescate e inclusión de los conocimientos indígenas, ni pretende ahora transformar las relaciones de la sociedad para con las culturas indígenas, sino más bien preservarlas.

Para finalizar, es necesario remarcar que el cruce de las tensiones entre las macroesferas y las microesferas descritas en las relaciones intrasociales, intraculturales e interculturales, produce los continuos cambios en la UAIM; su práctica cotidiana cae en el ámbito de la complejidad, pero no en el sentido de que no pueda ser entendida, sino en el que su análisis contempla los aspectos descritos que van más allá de la interculturalidad.

Bibliografía

Apple, Michael W. (2002), *Educación como dios manda, mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Editorial Paidós.

----- (1997), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2001), *La Reproducción*, Madrid: Popular.

Castellanos Guerrero, Alicia (2001), “Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México”, en *Papeles de población*, núm. 28, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Díaz Polanco, Héctor (2006), *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.

Felice, Ada Myriam (2003), “La desigualdad y exclusión en la sociedad de la información”, en *Acceso: Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación*, vol. 5, núm. 001, Puerto Rico: Sociedad de Bibliotecarios de Puerto Rico.

García Canclini, Nestor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Argentina: Gedisa.

García García, Brígida et.al (2000), “Mujeres y Relaciones de Género en los Estudios de Población”, en Brígida García (coordinadora), *Mujer, género y población en México*. México: Centro de Estudios Demográficos de El Colegio de México y Sociedad Mexicana de Demografía.

Gasché, Jorge (2004), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. Documento en línea en: http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf, fecha de consulta: 21 de noviembre de 2011.

Giroux, Henry (2003), *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México: Siglo XXI.

Gobierno del Estado de Sinaloa (2001), “Decreto No. 724.- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México”, en *El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Gobierno del Estado*. Tomo XCII, 3ra Época, No. 146. Culiacán, Sinaloa, Secretaría General del Gobierno, 5 de diciembre.

González, Jorge A. (2008), “Digitalizados por decreto: cibercultur@ o inclusión forzada en América Latina”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIV, núm. 027, México: Universidad de Colima.

Guerra García, Ernesto (2008), “La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, Venezuela: UNESCO, IESALC, ASCUN.

Korsbaek, Leif y Reyes Luciano, Álvarez Fabela (2002), “Lengua y etnicidad: dos casos en el estado de México”, en *Convergencia*, vol. 9, núm. 29, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Núñez Delgado, Ma. Pilar y José Antonio Liébana Checa (2004), “Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información”, en *Comunicar*, núm. 022, España: Grupo Comunicar.

Ochoa Zazueta, Jesús Ángel (2002), *Primer informe*, México: Universidad Autónoma Indígena de México. Documento de trabajo.

Portugal Mollinedo, Pedro (2010), *Descolonización: Bolivia y el Tawantinsuyu*, en Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, *Descolonización, estado plurinacional, economía plural, socialismo comunitario, debates para el cambio*, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Fundación Bolivariana para la Democracia Multipartidaria.

Rubinelli, María Luisa (2002), “La interculturalidad: reflexiones actuales acerca de un tema presente en cuatro pensadores latinoamericanos: José Martí, Raúl Scalabrini Ortiz, Rodolfo Kush y Arturo A. Roig”, en *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, núm. 015, Argentina: Universidad de Jujuy.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2002), “Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento”, en *Apertura Universitaria*, 29, octubre de 2002, año II, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Sandoval Forero, Eduardo y otros (2010), “Pertinencia del uso de la lengua materna en la UAIM: opinan los estudiantes”, en Antolín Celote Preciado y otros, *Diversidad Cultural, lenguaje y entendimiento*, España: Eumed.

Sousa Santos De, Boaventura (2008), *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*, Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2011), Visión, documento en línea en: http://www.uaim.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65, fecha de consulta: 28 de diciembre de 2011.

----- (2001), *Mochicabui: Nuevas Fronteras*, México: UAIM. (Documento de trabajo).

Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2006), Información básica: acerca de la CMSI. Documento en línea en: <http://www.itu.int/wsis/basic/about-es.html>, fecha de consulta: 11 de abril de 2010.

Elementos de estudio para el diseño de investigación sobre cultura normativa en el México indígena

Alejandro Santiago Monzalvo

UAM-Azcapotzalco

santmox@hotmail.com

Introducción

La diversidad de culturas existe en la sociedad mexicana contemporánea, denominada a veces sociedad moderna.⁶ Un conjunto de reivindicaciones planteadas desde esta realidad plural cuestionan firmemente la conformación actual de los Estados-nación, y en un sentido más amplio, cuestionan los valores y principios desde donde se construyeron las comunidades imaginadas⁷ homogéneas, capitalistas y aparentemente monoculturales que dieron sustento a dichos Estados-nación.

Ahora bien, el Estado-nación⁸ ha venido siendo cuestionado seriamente en su capacidad política para capturar la complejidad cultural que existe en el seno de las formaciones sociales contemporáneas, -la mexicana por ejemplo-, propiciando con ello, no sólo un potencial de violencia, sino también que esta diversidad cultural que florece al interior del Estado-nación, no sea un factor que favorezca los intercambios de la vida social y de la sociedad política (Ibarra, 2005), un factor que contribuya, en suma, al carácter de modernidad anotado.⁹

1. Organización estatal. Hacia un estado de pluralidad de derechos

La incapacidad de la estructura estatal para capturar la diversidad cultural en la sociedad mexicana ha sido evidenciada como un desinterés por el conocimiento de la organización social que emana de dicha diversidad (Chacón, 2005), por el desconocimiento de la norma jurídica que es generada en unos pueblos y comunidades indígenas¹⁰ que hacen esta diversidad cultural. En efecto, la imposición

⁶ “Los indígenas son sistemas normativos cuya estructura es idéntica a los sistemas normativos de los países modernos o capitalistas.” Dice Correas, quien concibe el término “modernas” para sociedades dominadas por la burguesía, o sea con una clase social dominante, que funda su superioridad en el control de los medios de producción o en la propiedad privada de los mismos. Cf. Correas, Oscar (Coord.), *Derecho indígena mexicano I*, México, UNAM-Ed. Coyoacán, 2007. p. 69. También, Correas, Oscar, *Crítica de la ideología jurídica*, México, UNAM-Ediciones Coyoacán, 2005. Escamilla indica que un problema esencial en el pensamiento jurídico-político moderno “...es el problema de la mediación, compensación y resolución del antagonismo entre intereses particulares e interés general, y constituye, por tanto, un campo experimental importantísimo del problema más general de la mediación entre lo particular y lo universal.” Cf. Escamilla Hernández, Jaime, *El concepto de derecho en el joven Marx*, México, UAM-Ediciones Armella, 1991, p. 19.

⁷ Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*, México, FCE, 1983. Véase de igual manera, Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Taurus, 1989, especialmente “otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs razón centrada en el sujeto”, pp. 351-398.

⁸ Poca relevancia tiene por ahora el hecho de precisar a qué tipo de Estado nos referimos: nacional, liberal...la idea se ubica más bien en el sentido de que esta organización histórica continuará siendo un referente que dominará en un futuro inmediato.

⁹ El término modernidad lo entenderemos aquí en el sentido de la interacción social que hace posible que un grupo social desplegue una práctica humana que también recrea la concepción misma del ser humano, en una relación con los objetos que crea, adapta y adopta para su reproducción social, en el entendido de procurar a los individuos, al menos: a) la máxima esperanza de vida al nacer; b) el permitir vivir el mayor tiempo posible en las mejores condiciones de salud física y mental; c) el ofrecer al individuo las mejores posibilidades de llegar a desarrollar y aplicar en forma útil sus potencialidades físicas y mentales; d) asegurar un acceso al disfrute de los bienes culturales como el arte, los espectáculos, la tradición, el ambiente, así como una cuota elevada de tiempo libre.

¹⁰ Además de este concepto, hemos encontrado que la teoría antropológica suele usar indistintamente los conceptos de etnias, indios, autóctonos, pueblos tradicionales, comunidades. Por lo que hace al concepto de “Etnia”, vemos que es un término nuevo en las Ciencias

de una estructura estatal y una filosofía social, construidas bajo el espejismo de una homogeneidad social, económica, político-jurídica que jamás ha existido de forma natural, ha sido hasta ahora la impronta que ha marcado el conocimiento de los pueblos indígenas, de su derecho mismo.

En todo caso, esta concepción homogénea del estado-nacional ha tenido apuntalamiento en la ficción de la ciudadanía. Ésta sustenta “derechos subjetivos” –interiorizados por la persona y exigibles frente al poder estatal- como el conducto idóneo que ha asignado derechos a todos los nacidos en la jurisdicción estatal, sin plantear la posibilidad de que, ni la interiorización (subjetiva) ni la exigibilidad, no correspondan con las prácticas que comunidades y pueblos indígenas despliegan cotidianamente, bien que en algunos casos contraríe aquellas prácticas, sea que totalmente se les oponga o *simplemente no contengan una concepción subjetiva de derecho*.

Pues bien, esta ficción jurídica ha sido cuestionada por la demanda de derechos diferenciados que deben otorgarse a aquellos que formen parte de pueblo indígena o comunidad cuya concepción distinta de los órdenes social, económico y político, se aparte de la concepción dominante que salvaguarda y reproduce la estructura estatal, de la así concebida por las élites de ese Estado-nación (Therborn, 1997).

2. Para estudiar el derecho no como orden lógico, sino como relación fenomenológica

De este primer planteamiento, se observa que el campo de lo jurídico requiere de abordar el conocimiento de la normatividad plural, no sólo desde la teoría general del derecho y sus autores representativos¹¹ como Hart, Kelsen, Ross, antes bien, indica que la reflexión jurídica debe tejerse con la historia. Es entonces que se comienza a advertir el carácter impositivo de un derecho estatal que nació con la implantación en bloque de estructuras jurídicas que eran ajenas –que lo son ahora- a la diversidad de culturas realmente existentes en la sociedad mexicana actual. Historia, sociología, política y derecho como elementos del entramado que denota diversidad cultural que es necesario atender en tanto objeto de estudio.¹² Implica cómo entender lo jurídico desde la perspectiva de la pluralidad, y de cómo se asegura políticamente de tal manera que redunde en poder ampliar el referente de normatividad que no se constriña en la norma estatal. Reflexionar sobre la fuente de la normatividad y su expresión política es una exigencia para el estudioso del derecho.

En efecto, el estudio de la *cuestión indígena* ha despertado una gama de respuestas en torno a problemas que son de actual importancia para la llamada ciencia jurídica¹³, aspectos como el papel del Estado frente a la diversidad cultural, el establecimiento de una ciudadanía diferenciada, el conflicto entre derechos individuales y derechos colectivos, la importancia del conocimiento de las prácticas sociales

Sociales, que sólo se empleó a partir del siglo XX, en competencia con otros neologismos eruditos como ‘etnos’. En un sentido muy amplio designa, según Roland Breton, un grupo de individuos vinculados por un complejo de caracteres comunes -antropológicos, lingüísticos, políticos, históricos, etc.- cuya asociación constituye un sistema propio, una estructura esencialmente cultural: una cultura; en un sentido estricto. Stavenhagen postula que “grupos étnicos o etnias pueden entenderse como colectividades que se identifican ellas mismas o son identificadas por los otros precisamente en términos culturales”. En este trabajo utilizaríamos indistintamente dichos conceptos. Cf. Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós/UNAM, 1998. p.20.

¹¹ Véase Del Vecchio (1978), Kelsen (1986), Kelsen (1983), Heller (1985), Herman (1965), Bachofen (1978), Bodenheimer (1971), Bonnacase (1991), Calsamiglia (1990), Carnelutti (1989), Hart (1980), Ross (1991).

¹² Véase LeFebvre (1958), Lowy et.al. (1979), Veraza (2007), Peña (2005), Gandler (2007).

¹³ Entendemos este concepto en términos de los argumentos de Kelsen aparecidos en *Una fundamentación de la sociología del derecho*, que constituyen una crítica a Elrich en torno al concepto de ciencia del derecho (Elrich, s/f).

de los pueblos indígenas que sustentan el orden jurídico de estos pueblos han delineado y ampliado el objeto de estudio del saber jurídico.

No obstante, la formación de un núcleo duro de investigación científica sobre los pueblos indígenas constituye una tarea por hacerse para formaciones sociales latinoamericanas como la mexicana. Hasta ahora su estudio denota una yuxtaposición entre las diferentes tendencias¹⁴ o disciplinas que abordan los temas relativos a los pueblos indígenas con interpretaciones que derivan del imperio de la razón occidental (capitalista), ahora denominada tendencia neoliberal o global, que a todos los niveles, evidencia la hegemonía del bloque político dominante sobre las prácticas sociales indígenas. Por ello, el problema de las comunidades indígenas debe ser abordado sin perder de vista las relaciones económico-políticas en que se encuentra inserto y bajo el resguardo de una teoría social comprensiva de dichas relaciones.

En este sentido, esta reflexión parte de la necesidad de recuperar la “semilla racional” que exige el conocimiento de una sociedad específica en donde se desarrollan relaciones sociales concretas. Se considera necesario que los elementos de estudio sobre la *génesis y desarrollo* de la sociedad mexicana sean desarrollados desde la noción de *formación histórico-social* pues permitiría sustanciar la característica de diversidad de cultural que la antropología jurídica ha advertido para ésta. Vemos en este espacio teórico, una finalidad de identificar, entender y explicar el contenido de la normatividad que subyace en las comunidades indígenas, en tanto un elemento insoslayable del saber jurídico de la sociedad mexicana.

3. Marco conceptual del estudio de la normatividad en contexto de diversidad cultural.

El significado de conceptos como el sistema normativo, uso y costumbre, proceso de trabajo inmediato, formación social, que no han encontrado vinculación pertinente alguna en los estudios de derecho hallan en este planteamiento razón de ser, tanto para abonar a la lógica interna del derecho (relación conceptual) así como para atender a su lógica externa (la manifestación del derecho). En verdad, conceptos a construir y llenar de contenido en la medida en que se entiendan desde la realidad social del derecho Hñähñu, Huichol, Triqui, Cora, Chatino, Chinanteco, Mazahua, Mixe, Pame, Popoluca, Totonaco, Tzeltal, Zoque..., de toda esta diversidad. En este trabajo hemos tenido en mente el estudio del derecho del pueblo Hñähñu en la comunidad de Portezuelo.

Además de la importancia científica que reviste el asunto, en el debate filosófico-político se están renovando conceptos y propuestas frente a los estrechos márgenes de discusión en donde la diversidad cultural ha sido relegada, particularmente en la agenda política de los gobiernos. Nos situamos pues en la perspectiva, que nos impone esta nueva era, de superar falacias y abrirse a la diversidad de culturas que nos rodean para reflexionar sobre un verdadero diálogo intercultural.

Desde la perspectiva constitucional, las contradicciones producidas por la ausencia de derechos colectivos a los pueblos indígenas se han sentido en América Latina desde hace cinco siglos,

¹⁴ Por ejemplo, el *multiculturalismo*, como una corriente de pensamiento político y social, intenta mostrar que los intercambios políticos y sociales desde una variable cultural, son posibles al interior de un Estado; simplemente porque considera que el fenómeno de la diversidad cultural y étnica es una característica de nuestras sociedades contemporáneas que no puede seguirse soslayando. Entre los autores representativos de esta corriente podemos citar para Francia a Touraine (1995); en España tenemos a De Lucas (2001) y Clavero (1994); para México tenemos a Chacón (2005), Olivé (2006) y Villoro (1998); y para Norteamérica tenemos a Taylor (2000, 1997).

convirtiéndose en ambigüedades polarizadas que han relegado jurídicamente a estos pueblos cuyos derechos -cuya existencia-, no han sido tenidos en cuenta para ordenar, constitucionalmente, la pertenencia de unos pueblos y comunidades indígenas en igualdad de circunstancias y oportunidades.¹⁵ El contrato social que la teoría política supone operando encuentra sus límites en esta contradicción. La Rebelión indígena al sur de México en 1994 sintetiza la persistencia e intensificación de estas ambigüedades.

Un acercamiento sobre los avatares teórico-sociales que revisten las comunidades indígenas nos permitirá aclarar posturas para emprender senderos de investigación y presentar hipótesis a comprobar o falsear.

4. Obstáculos del pensamiento de la diversidad normativa.

En este escrito entendemos que el imperio de la cultura e ideología¹⁶ occidentales representa, en un momento determinado, un obstáculo para el acercamiento a la cosmovisión de los pueblos indios, ya que las categorías dominantes del pensamiento moderno no revisten el mismo significado en las organizaciones indígenas o simplemente no existen, y en esa medida, desde ese orden establecido, se ha relegado el conocimiento de la vida social de aquéllos, reduciéndola con epítetos que ocultan las relaciones sociales contenidas allí. El conocimiento de los “usos y costumbres” de los pueblos indígenas conlleva esta impronta que sustenta en verdad la marginación social de dichos pueblos.

No significa que no deban conocerse los argumentos que las teorías del mundo occidental han aportado, su utilidad consiste, en el estado actual del conocimiento del mundo indígena, en indicarnos criterios para conocer de la existencia de un sistema normativo. Por ejemplo, la regla de pertenencia para entender si una disposición normativa es eficaz, o sea si se cumple por la mayoría en una comunidad organizada políticamente; o bien, la llamada cadena normativa donde se distinguen los actos de creación de la norma, de la norma en tanto prohibición, permisión o facultad. Esa misma teoría, al encontrar sus límites, abre una perspectiva enorme sobre la cultura jurídica indígena al develarnos “lo que falta por hacer” cuando de normatividad indígena se trata.

Al orientar estas ideas a indagar sobre la especificidad de la normatividad de la cultura hñähñu en una comunidad agraria del Valle del Mezquital, encontramos una normatividad definiéndose desde un sentido de pertenencia a la comunidad antes que en la concepción de derecho subjetivo que la Teoría General del Derecho de la cultura llamada occidental ha elaborado.

¹⁵ Por ejemplo, el artículo 124 de la Constitución mexicana vigente dice “Las facultades que no están expresamente concedidas por esta Constitución a los funcionarios federales, se entienden reservadas a los Estados.”, una manera de “incluir constitucionalmente” la realidad de la diversidad originaria implicaría decir: “Artículo 124. Las facultades que no están expresamente concedidas por esta Constitución a los funcionarios federales, se entienden reservadas a los pueblos y comunidades indígenas.”

¹⁶ “Entendemos por ideología un conjunto de creencias, insuficientemente justificadas, comunes a un grupo social, que tiene por función afianzar su poder político” (Villoro, 1998: 29).

5. De la comprensión normativa, apuntes sobre normatividad Hñähñu

Por ejemplo, una hipótesis de investigación a seguir en este sentido se refiere a indagar si allí donde pervive la comunidad indígena campesina agraria, es derecho subjetivo¹⁷ lo que define las relaciones normativas y las prácticas jurídicas de las comunidades campesinas, que personifican sus pobladores en uso y costumbre; o antes bien, lo que marca la impronta del transcurso y definición de esa normatividad es un sentido de *pertenencia*.

Para el pueblo hñähñu, su lengua nombra la pertenencia como *t'at'amfeni*. Esta pertenencia termina por configurarse en términos de la pertenencia a un grupo doméstico o familia y por la relación con la tierra que en esta comunidad hñähñu germina. De lo cual se desprende que para entender el funcionamiento de la normatividad hñähñu debe tomarse en consideración que ésta se produce en el contexto de esta forma social comunitaria, compuesta de *derecho comunitario*, entendido como la suma de las reglas o acuerdos que se van precisando en cada asamblea, desprendidos del gobierno comunal y de la resolución de sus conflictos, además de las reglas de convivencia que se han establecido históricamente en la vida diaria de la comunidad.

Este derecho no sólo toma la forma de mandato o directriz, prohibición u obligación, situaciones que cristalizan en las relaciones sociales de donde se desprenden instituciones, códigos, representaciones, signos, lengua, que dan forma a la cultura¹⁸ hñähñu presente en el Valle del Mezquital, en una comunidad campesina agrícola llamada Portezuelo o Ngoxt'hi,¹⁹ como le conocen quienes hablan la lengua hñähñu y reciben el efecto de la realidad de esta región de Mesoamérica que se muestra comunal y agrícola.²⁰

Portezuelo, comunidad agrícola enclavada en el municipio mexicano llamado Tasquillo²¹, ubicado en la parte noroccidental de lo que hoy es el Estado de Hidalgo²², territorio donde aún los vestigios de la

¹⁷ Atribuciones de una persona. En el capítulo cuarto nos referiremos con más amplitud a este concepto, por ahora, digamos que entendemos esta noción como la facultad o potestad jurídicas reconocido por una norma imperante en una comunidad determinada. Un poder reconocido por el ordenamiento jurídico a la persona para que, dentro de su ámbito de libertad actúe de la manera que estima más conveniente a fin de satisfacer sus necesidades e interés. Esto se acompaña con una correspondiente protección o tutela en su defensa. En pocas palabras, un poder otorgado a las personas por las normas jurídicas para la satisfacción de intereses que merecen la tutela del Derecho. Cf. Del Vecchio (1978), Bodenheimer (1971), Bonnacase (1991), Calsamiglia (1990), Carnelutti (1989), Hart (1980), Ross (1991).

¹⁸ Dice Cerrioni que es necesario reconocer dos elementos metodológicos de primer plano dentro del marxismo: "La crítica del apriorismo como crítica de la reproducción subrepticia y no mediada de la empiricidad, y (...) la formulación de la tesis de una mediación científica de lo particular y lo sensible para la fundamentación de la ciencia positiva de la sociedad." Señala este autor que estos elementos, unidos, forman el presupuesto inicial de la teoría materialista de Marx (Cerroni, 1969: 17-48).

¹⁹ En Ngoxt'hi (o Portezuelo) es donde hemos realizado la mayoría de los encuentros con habitantes, sin embargo, en un intento de lograr configurar la región de estudio, también incluimos en esta reflexión el acercamiento realizado con habitantes de las comunidades de los municipios de Cardonal: Llamo Primero, Boxi; del municipio de San Agustín Tlaxiaca: Española, Cornacuxtle, El Durazno y Santa Catarina. Del municipio de Santiago de Anaya, la comunidad de Caxuxi y la de Lagunilla. En Alfajayucan visitamos la comunidad del El Espíritu y en Ixmiquilpan, la comunidad de El Tablón, donde se está creando una casa de cultura con el esfuerzo de los habitantes.

²⁰ No obstante, no ignoramos que la región se caracteriza hoy por un flujo migratorio que la convierte en una de las zonas que expulsan más migrantes. Es importante destacar que en el Estado de Hidalgo entre 2005 y 2010 tuvo un total de 42, 197 migrantes hacia el extranjero, de acuerdo con los datos del INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010: tabulados del cuestionario ampliado*. Ahí mismo puede verse que sólo Michoacán, Guanajuato, Guerrero, San Luis Potosí, Puebla son estados que expulsan más personas migrantes que Hidalgo. En ese sentido, véase una manera cercana de plantear el problema en Quezada (2008). La autora se pregunta ¿La migración es una estrategia familiar de vida de los hñähñu del Valle del Mezquital?

²¹ Hoy en día existe duda sobre el origen de la palabra Tasquillo, no obstante, existen personas que señalan que dicho nombre tiene origen hñähñu, de ahí que su significado en dicha lengua es "Lugar de Cabras", lo cual coincide con las características del lugar pues tiene lo necesario para que este tipo de animales pueda vivir ahí, sin embargo, algunas personas aseveran que tiene sus orígenes en el nahua de lo que se desprende que puede significar "En el pequeño juego de pelota". Cf. Guerrero (1983). Ver anexo 1.

²² El Estado de Hidalgo se ubica en la región centro-norte de la República mexicana, en esta localidad la cultura hñähñu ha sido de las más importantes del área mesoamericana. Para un estudio de síntesis etnohistórica Cf. Carrasco (1950). Para estudio sobre la religión Lagarriga (1977), Nolasco (1963), Arellano (1966), Sejourne (1952). Ver anexo 2.

Mesoamérica antigua pueblan la oralidad²³ que reconoce todavía una Mesoamérica contemporánea hasta actualizarla como legado de costumbre y uso, de normatividad y relación social, de forma comunitaria de valor (Cf. García Linera, 2009: 235). Este Portezuelo es una comunidad hñähñu donde aún se habla la lengua originaria hñähñu -u otomí-²⁴ de los antepasados. Por lo que los pobladores comuneros de este lugar conservan, como es de entenderse, cosmovisión particular respecto de cómo reunirse²⁵, organizarse, cuidar la tierra, relacionarse con ella, -pues resulta que aquí, para estos contemporáneos hñähñus, también conocedores y hablantes del español, la tierra guarda un nivel de significación similar a la subjetividad que Lenkersdorf (1996)²⁶ halló entre los tojolabales-. Ambas lenguas sirven a los hñähñu para intercambiar lo que producen con su proceso de trabajo inmediato con el que se relacionan con la tierra y la naturaleza, y con sus semejantes comuneros precisamente.

De esta manera, hemos encontrado que la normatividad en esta comunidad hñähñu se forja a partir del arraigo a la tierra, la familia y al vivir en común. Surge de esto el sentido de la cohesión fundado en un hecho social entendido como el *Ag ira ts'ai* o enterrar el ombligo, en esta práctica advertimos lo que se valida como fundamento cosmogónico de la participación comunitaria ligada a la pertenencia. La autoridad se funda en este aparente imperceptible hecho, cobrando alcance social que funda la norma en el respeto: del semejante comunero, de la naturaleza, de la organización social. La autoridad comunitaria tiene su génesis en este principio. Derecho comunitario fundado en la pertenencia y en el arraigo en la Mesoamérica contemporánea.

Por ahora, digamos que la cultura jurídica hñähñu en Portezuelo tiene como raíz para cohesionar al grupo una *norma hipotética* que apela a la *pertenencia*, en el que se sustenta el conjunto del sistema normativo y la unidad del grupo. Esta pertenencia puede sintetizarse en las siguientes nociones que dan forma a lo fundamental normativo, en relación con la realidad objetiva, condensada en un proceso de trabajo. De esta manera, el hacer normativo en esa localidad tiene como fuente normativa los principios siguientes:

- ***Gă pädi nu'a ri ñ'ehe ra te***, o “entender el ciclo de la vida”.²⁷
- ***Gă su ră hogi ra te***, o cuidar el hábitat. Cuidar el desarrollo de la vida, y
- ***Gă su ră hogă m'ui***, o “cuidar las relaciones sociales”.

En interrelación directa, estas nociones dan cuenta del contenido de la norma hñähñu en la medida en que permiten describir el movimiento de una cultura campesina con rasgos de economía doméstica, en cuyo seno, la naturaleza, en tanto elemento de un proceso de trabajo que asegura aquélla, está presente en la normatividad, transmitiéndose así el acto fundante que refuerza a la comunidad “en la medida en que ella es relación y se encuentra ligada a otros y a la realidad entera”. No se encuentra separada sino en armonía y en estado de no dualidad con otras dimensiones de la

²³ Véase una interesante recuperación de la oralidad mesoamericana en León Portilla (1991). Allí se abarca un gran número de discursos y enseñanzas legado de la propia cultura mesoamericana, conjunto de huehuehtlahtolli referentes al campo del gobierno y orden sociopolítico, discursos y oraciones a diversos dioses, expresiones de cortesía y saluciones entre gente de linaje.

²⁴ Sobre su autoadscripción, es indiferente para los pobladores llamarse hñähñu u otomíes, si bien existen estudios que problematizan dicha autodenominación, ya diciendo que otomí es identidad dada desde exterior nahua y español, luego mexicano, y hñähñu autoadscripción real. Pocas veces a la inversa. Vamos a usar en este escrito el nombre Hñähñu (también conocido como *n'yühú*, más raramente se usa *n'yán'yu*, más raro aún el uso de *n'yú'U*) para referirnos a esta cultura, también conocida como Otomí en tanto que hemos encontrado que es la manera en que históricamente se han autodenominado los habitantes, siendo Otomí el epíteto usado por los Nahuas para referirse a estos pobladores, sin embargo, Otomí es el nombre más generalizado para esta cultura (Cf. Jiménez, 1939). Véase también Sahagún (1956).

²⁵ Durante las tareas de observación sobre qué discuten en Asamblea los comuneros, ha sido significativo advertir cómo lo relacionan con experiencias de vida, o sea, cómo deviene “significativo”. Es de destacar cómo la comunidad se planteó “qué vamos a hacer” con las personas de la comunidad que serán deportadas de EU. Sobre todo a nivel de ocupación. ¿Qué hacer?, la cuestión.

²⁶ Véase en particular la *intersubjetividad en la naturaleza*.

²⁷ “El maguey ha dado toda su vida en beneficio del campesino y aún su tronco seco –el ñonfi-, sirve de leña para avivar el fuego del hogar” (Guerrero, 1983: 30).

realidad Hñähñu.²⁸ Con ello, el dato comunitario que refuerza la cultura jurídica hñähñu se fragua en la idea de la primacía del grupo sobre el individuo. En el trabajo, en la propiedad, en las obligaciones, en el horizonte de esta forma económica hemos podido ver hasta qué punto esta relación condiciona la existencia misma de Portezuelo, no sólo como localidad, sino como acto fundante de cultura hñähñu.

Puntualizando, advertimos entonces que el derecho de la cultura jurídica hñähñu tiene como características:

La costumbre como base del orden social.

Esta costumbre se vierte en discurso que toma tantos elementos del pasado que son traídos a la circunstancia presente que redundan en lenguaje de lo común, de la primacía del grupo sobre el interés del particular. Dicho discurso deviene en componente normativo en Portezuelo, que le permite asegurar cierta independencia frente a poderes exteriores.

Así, la costumbre es orientada a normar el comportamiento entre los miembros de la comunidad para asegurar su cohesión y pervivencia de la mano de un interés comunitario.

Así que el principio básico de la cultura jurídica hñähñu es la cooperación comunitaria pues lo importante es que la comunidad –trabajo-naturaleza-organización social- cosmos-divinidad-normatividad, mantengan su cohesión y armonía.

En efecto, la cohesión del grupo, la llamada cohesión social en Portezuelo hñähñu está fundada en el arraigo a la comunidad, la composición del grupo inicia desde la familia, generalmente ampliada por vínculos de sangre, hasta denotar la obligación moral hacia la familia y se extiende hacia lo comunitario. De acuerdo con la información obtenida en Portezuelo, el arraigo y la relación con la tierra deviene de la creencia de que hay que tomar en cuenta lo de “nacer de una persona”, de la mano de “ser de una persona”, “quedarse con esa persona”, “junto en el entierro”, o como se dice, “juntos en la vida, juntos en la muerte”; o como nos indica la lengua hñähñu, *ri n'ebe dige'ä ra ndoy'o n era ji*, es decir, el arraigo hacia quien “proviene de su hueso y de su sangre”, lo cual recuperamos como del arraigo y pertenencia a la tierra –relación cosmogónica con la naturaleza- y pertenencia al grupo social –relación cosmogónica de relación social con el grupo al que se pertenece. De esta ideología, que impregna sobre las conductas de los comunitarios en Portezuelo, se levanta el *sistema normativo hñähñu de pertenencia*.

Ahora bien, con la finalidad de entender la normatividad hñähñu desde estos principios fundantes de las relaciones sociales que practican los habitantes, hemos hablado con ellos en diferentes situaciones: sea en el trabajo cuando detrás de la casa se trilla y compacta la alfalfa para transportarla; cuando sacan a los animales, y mientras ellos pacen, conversadores observando la milpa, madre e hijos, hablan de planes para migrar al norte, para alcanzar a sus parientes. Después de terminado un domingo de trabajo en la tierra, esos migrantes que apenas volvieron a *Ngoxt'hi* son más receptivos: toda la familia sale, toma lugar alrededor de la mesa en el patio para escuchar, se peinan entre sí, terminan conversando, a pesar de la reserva inicial del *nꝿaya* (o jefe de manzana) que también ha

²⁸ Distinto del principio de “no contradicción” que indica, en este análisis, que el ser humano es distinto del resto de la creación y de lo creado (Cf. Hernández, 2000: 117 y ss). En el libro segundo se da cuenta de “Qué conocimiento tenían del cielo y de los astros, y qué presagios acostumbraban tomar de los fenómenos meteorológicos”.

venido, prevenido por el sistema de vigilancia que las autoridades comunitarias en Ngoxt'hi han organizado.

Por otro lado, de las reuniones con las autoridades comunitarias, por ejemplo, entendimos que el señor *Ra Nzaya*,²⁹ o Delegado Municipal, para la cultura normativa hñähñu, está obligado a reunirse con los habitantes, a constituir, mostrar y ejercer autoridad -mejor si a la manera tradicional-, hacerla perdurar y cumplir con el mandato de gobernar para mejora de la comunidad, este es el mandato de la comunidad campesina agrícola de Portezuelo, que espera lleve a cabo el líder *Ra Nzaya* hñähñu.

6. Conclusión

Ha quedado de manifiesto que la pluralidad normativa existe y puede ser identificada en la sociedad mexicana. Que ésta se enfrenta a ideología dominante de homogeneidad y un solo Estado-nación, además de una sola posibilidad de entender el derecho: la estatal. No obstante, visualizamos ahora, como propuesta de análisis de este trabajo, que donde no hay una concepción subjetiva del derecho, no existe desarrollada como tal la propiedad privada de la naturaleza, no existe la exclusión como ente fundante de las relaciones sociales, dando paso, a la pervivencia de relaciones comunitarias. Hemos encontrado la sustancia de la normatividad hñähñu en esta idea.

Desde este planteamiento, vemos que las disciplinas que abordan el problema del indígena emplean aparatos metodológicos y conceptuales de diverso cuño que, o muestran sólo un aspecto de la totalidad del estudio del indio como sujeto social, o desconocen la especificidad económica donde se deciden las cuestiones fundamentales para la reproducción social del indígena. Adviértase que mientras para la teoría del etnodesarrollo, o sea de la capacidad de un grupo étnico para gestionar autónoma y autosugestivamente su proyecto de desarrollo, el factor cultural constituyó, en un primer momento, la explicación principal; para José Carlos Mariátegui (1978), quien representa el principal eje teórico del comunismo agrario latinoamericano, el problema reside en la economía, y no en su mecanismo administrativo, jurídico, cultural o moral. En ese sentido, ha sido nuestro objetivo, por ahora, sólo plantear la pertinencia de relacionar la forma económica y la instancia jurídica para proponer elementos de estudio de la cultura jurídica hñähñu —de la diversidad realmente existente en el estado-nación mexicano- desde una comunidad agraria organizada a partir de su proceso de trabajo inmediato, y en esa medida, describir el sistema de organización social de la comunidad agrícola hñähñu de Portezuelo; sus principios, su fuente normativa, la formación de la autoridad, mostrar la existencia del sistema normativo hñähñu. Extensivamente, daremos cuenta de la cultura normativa hñähñu de raigambre comunitaria. Estas ideas pretenden, a su vez, ayudarnos a visualizar las posibilidades de construcción de un estado plural, fundamentalmente a partir del reconocimiento jurídico de esta pluralidad.

La ciencia jurídica en México está por hacerse, en la medida en que se estudie la normatividad de los pueblos indígenas con base a los usos y costumbres que han ideado para lograr la sobrevivencia, muchas veces a través de un proceso de adaptabilidad. Como es de entenderse, esta normatividad ha ideado un sistema de gobierno que intenta sostener los elementos comunitarios, no sólo como un legado del pasado prehispánico, sino como estrategia de adaptación en el México contemporáneo.

²⁹ Sr. Patricio Zúñiga, oriundo del lugar. Preferimos no usar el nombre real del Ra Nzaya de la comunidad, usamos este.

Bibliografía

- Anderson, Benedict (1983), *Comunidades imaginadas*, México, FCE.
- Arellano Zavaleta, Manuel (1966), “Síntesis de la situación económica, política y social de la zona árida del Valle del Mezquital durante la primera mitad del siglo XIX”, en: *Summa Antropológica*, homenaje a Roberto J. Weitlaner, México, INAH. pp. 613-636.
- Bachofen J. J. (1978), *El Derecho Natural y el Derecho Histórico*, Madrid.
- Bodenheimer, Edgar (1971), *Teoría del Derecho*, (Traducción de Vicente Herrero), México, FCE.
- Bonnetcase, Julien (1991), *Introducción al Derecho* (Traducción Jorge Guerrero), 2ª. reimp., Bogotá, Editorial Temis.
- Calsamiglia, Albert (1990), *Introducción a la ciencia jurídica*, 3ed., Barcelona, Editorial Ariel.
- Carnelutti, Francesco (1989), *Cómo nace el Derecho*, Bogotá, Editorial Temis.
- Carrasco Pizana, Pedro (1950), *Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*. México.
- Cerroni, Umberto (1969), “La crítica de Marx a la filosofía hegeliana del derecho público”, pp. 17-48, en Cerroni, Umberto, *et. al., Marx, el derecho y el Estado*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Clavero, Bartolomé (1994), *Derecho indígena y cultura constitucional en América*, México. Siglo XXI.
- Correas, Oscar (2005), *Crítica de la ideología jurídica*, México, UNAM-Ediciones Coyoacán.
- Correas, Oscar (Coord.) (2007), *Derecho indígena mexicano I*, México, UNAM-Ed. Coyoacán.
- Chacón Rojas, Oswaldo (2005), *Teoría de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Problemas y límites de los paradigmas políticos*. México, UNAM/Universidad Autónoma de Chiapas.
- De Lucas, Javier (Director) (2001), *La multiculturalidad*, Madrid, CGPJ.
- Del Vecchio, Giorgio (1978), *Los principios generales del Derecho*, Barcelona, Bosch casa editorial.
- Elrlich, Eugen (s/f), *Fundamentación de la sociología del derecho*, ambas fuentes consultadas en versión electrónica: <http://www.quedelibros.com/libro/61449/Una-Fundamentacion-de-la-Sociologia-del-derecho.html>
- Gandler, Stefan (2007), *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*. México, UNAM-FCE.
- García Linera, Álvaro (2009), *Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal*. La Paz, Colección CLACSO. Coediciones CLACSO-Muela del diablo-Comuna. En línea, en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/garcial/01intro.pdf>.
- Guerrero Guerrero, Raúl (1983), *Los otomíes del Valle del Mezquital. Modos de vida, etnografía, folklore*. México, INAH.

- Habermas, Jürgen (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Taurus.
- Hart, H. L. A. (1980), *El concepto de Derecho*, (trad. Genaro Carrió), México, Editora Nacional.
- Heller, Herman (1965), *Soberanía. Contribución a la Teoría del Derecho Estatal*. (Trad. Mario de la Cueva), México, UNAM.
- Hernández, Francisco (2000), *Antigüedades de la Nueva España*. Madrid, Dastin.
- Ibarra Palafox, Francisco (2005), *Minorías etnoculturales y Estado nacional*. México, UNAM.
- Jiménez Moreno, Wigberto (1939), “Origen y significado del nombre “otomí””, en: *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, México.
- Kelsen, Hans (1983), *Teoría General del Derecho y del Estado*. Traducción de Eduardo García Máñez, México, 2ª. Ed., UNAM.
- Kelsen, Hans (1986), *Teoría Pura del Derecho*, Traducción de Roberto J. Vernengo. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Lagarriga Attias, Isabel y Sandoval Palacios, Juan Manuel (1977), *Ceremonias mortuorias entre los otomíes del norte del Estado de México*. Serie antropología social, Estado de México, Toluca.
- LeFebvre, Henri (1958), *Le marxisme*, Paris, PUF.
- Lenkersdorf, Carlos (1996), *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI-UNAM.
- León Portilla, Miguel y Librado Silva Galeana (1991), *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*. México, SEP-FCE.
- Lowy, Michel, et. al. (1979), *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo.
- Mariátegui, José Carlos (1978), *Siete estudios de la realidad peruana*, Lima, Amauta.
- Nolasco Armas, Margarita (1963), “Los Otomíes. Análisis de un grupo marginal”, en: *Anales*, México, INAH, pp. 153-185.
- Olivé, León (2006), *Inter-culturalismo y Justicia Social*. México. UNAM.
- Peña, Sergio de la (2005), *El modo de producción capitalista. Teoría y método de investigación*. México, Siglo XXI.
- Quezada Ramírez, María Félix (2008), *La migración hñäbñu del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo*, México, CDI.
- Ross, Alf (1991), *El concepto de Validez y otros ensayos*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, N°. 7, México, Distribuciones Fontamara.
- Sahagún, Fr. Bernardino de (1956), *Historia general de las cosas de Nueva España*, México, Porrúa, t.III.
- Sejourne, Laurett (1966), “Los Otomíes del Mezquital”, en: *Cuadernos Americanos*, año XI 6, nov., dec. 1952, vol. LXVI, México, pp. 659-664.
- Taylor, Charles (1997), *La libertad des modernes*, Paris, Presses Universitaires de France.

Taylor, Charles (2000), “Las fuentes de la identidad moderna” en Revista *Debats*, N°. 68 València, Institució Alfons el Magnànim.

Therborn, Göran (1997), *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*. México, Siglo XXI, 5ª. Edición.

Touraine, Alain (1995), “¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas”. Revista *Claves de la Razón Práctica*, n° 56, Octubre.

Veraza, Jorge (2007), *Leer el capital hoy. Pasajes selectos y problemas decisivos*. México, Itaca.

Villoro, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós/UNAM.

Prácticas docentes y alternativas educativas de las comunidades originarias

Bruno Baronnet

Universidad Veracruzana

bruno.baronnet@gmail.com

Las innovaciones pedagógicas representan fuertes desafíos para la práctica docente en educación intercultural. Este capítulo propone plantear el problema de la elaboración de estrategias didácticas que pueden ser apropiadas para atender las especificidades socioculturales en sociedades marcadas por la existencia de la diversidad cultural en América Latina. Los pueblos originarios y los grupos migrantes otorgan un carácter multicultural a países como México donde el pluralismo cultural se puede definir a partir de los principios filosóficos y jurídicos en los que se desea fundamentar la vida pública para hacer de la diversidad cultural un elemento esencial para el enriquecimiento de una nación en su conjunto (Jiménez, 2011: 23). Desde esta óptica, una educación alternativa es posible en la medida en que permite interculturalizar y flexibilizar el currículum educativo nacional de origen monocultural con pretensiones asimiladoras. Se trataría de garantizar el fortalecimiento de los atributos y valores culturales hasta ahora menospreciados, sin folklorizar los saberes ni esencializar las identidades de los actores concernidos en los procesos educativos.

De manera general, las prácticas docentes suelen oscilar entre, por un lado, la profundización del carácter etnocida de la escuela y, por otro lado, su capacidad de revitalización étnica desde proyectos alternativos a la política nacional que no ha logrado pasar hasta la fecha de una etapa de experimentación en ciertos pueblos originarios a una etapa de generalización de una educación propia, antirracista, empoderadora y descolonizante. Con Yolanda Jiménez (2011: 34-35) se considera que el pluralismo “condescendiente” reconoce la existencia de diferencias culturales y lingüísticas de manera a preservarlas pero folklorizándolas desde programas educativos compensatorios que terminan facilitando la transición hacia la adquisición de la lengua y la cultura nacional dominante. En contraparte, la autonomía política de la gestión educativa permite hasta cierto punto a los grupos minorizados y vulnerados tener la posibilidad de seleccionar a nivel local los tipos de conocimientos, valores y habilidades que, desde su perspectiva, se deben rescatar y enseñar en el aula.

Nos preguntamos entonces cuáles son las prácticas docentes que pueden permitir planear, implementar y evaluar propuestas didácticas interculturales e innovadoras ¿En qué sentido es preciso realizar exploraciones y análisis de los hallazgos obtenidos en las comunidades indagadas para poder proponer alternativas de educación intercultural? En otras palabras, intentamos aportar pistas de reflexión para la investigación y la acción educativa en contextos multiculturales, en los cuales un acercamiento integral y transdisciplinar es fundamental para abordar de manera crítica las discriminaciones que violentan los derechos de los pueblos originarios y migrantes a tener una educación de calidad que valore sus conocimientos propios y sus formas de organización social y política, sin menospreciar las ideas previas y los idiomas que manejan de forma cotidiana.

Este capítulo propone realizar un balance general de la problemática de la atención educativa en una sociedad plural y desigual, nos proponemos esbozar pistas propositivas para considerar la importancia

de la exploración del contexto de aprendizaje del niño, de la indagación comunitaria y de los trabajos en equipo (aprendizaje cooperativo) como parte de las opciones constructivistas que pueden favorecer alternativas de educación intercultural en la era del multiculturalismo neoliberal. ¿De qué manera la investigación en el aula y la comunidad se vuelve indispensable antes de empezar cualquier tipo de planeación didáctica? Además, nos interesa considerar las necesidades particulares de grupos culturales sin ceder a la pretensión de imponer y reproducir didácticas discriminatorias que atentan contra sus formas de convivencia y de ver el mundo.

1. Desafíos actuales para la práctica docente en educación intercultural

Es común reconocer que los docentes mexicanos no están capacitados a la altura de las necesidades apremiantes para atender en el aula las particularidades sociales de los estudiantes provenientes de culturas diferentes, a partir de un enfoque transversal a las disciplinas académicas habituales. Desde la etnografía en los salones de clase de todos los niveles educativos, podemos encontrar distintas claves de análisis para entender los efectos de las discriminaciones institucionales derivadas del racismo exacerbado que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Tomando en cuenta la composición étnica de cada aula tanto en los barrios de migrantes urbanos como en las aldeas rurales de los territorios indígenas, la pertinencia sociocultural de los conocimientos escolares representa un elemento imprescindible a la hora de la construcción e implementación de un currículo intercultural adecuado a los estándares de calidad que pueden fijar los actores implicados en los procesos educativos.

Al conceptualizar a la educación intercultural nos referimos al conjunto de actividades y disposiciones sociales que están estratégicamente orientadas a regular, desde el marco escolar, las relaciones interétnicas que son específicamente conflictivas en la sociedad, ya que dependen de lógicas de poder y dominación social. Con el afán de integrar grupos culturales minoritarios a la sociedad nacional, los currículos escolares son redefinidos para incluir conocimientos, valores y aspiraciones propios a distintos integrantes de los pueblos originarios e inmigrantes que cohabitan dentro de una misma localidad, región y/o nación. Por consiguiente, además de promover la “tolerancia”, una promesa de los discursos interculturalistas pasa por “empoderar” al alumnado y a la comunidad, luchando, desde el aula, contra el racismo y las discriminaciones socioculturales, gracias a la valorización del sentimiento de dignidad humana y de orgullo etnonacional. No obstante, para obtener resultados convincentes a gran escala, se supone que el enfoque intercultural no debe limitarse a los grupos culturales dominados, sino ha de abarcar a toda la población regional y nacional.

La educación intercultural “para todos” está enarbolada en los discursos gubernamentales y de organizaciones civiles nacionales e internacionales. Observamos en la realidad que prevalecen también limitaciones políticas y socio-pedagógicas al momento de hacer efectivo el reconocimiento de las diferencias culturales y su aprovechamiento en el aprendizaje escolar. Reconocer pedagógicamente las desigualdades económicas y las diferencias culturales de los niños en el aula implica que la interculturalidad en la educación se aplique al conjunto de la sociedad y el reconocimiento político de los pueblos como hacedores de políticas públicas. Requiere también que las políticas sociales del Estado asuman y valoren las especificidades y necesidades particulares de los pueblos originarios, independientemente del modo en que las comunidades indígenas estén organizadas (Moya, 2009). Es posible lograr una educación a la vez “intercultural” y “bilingüe”

incorporando aspectos significativos de la cultura local y comunitaria en un currículum pretendidamente diversificado, ampliando la perspectiva bilingüe a los procesos interlingües (Dietz y Mateos, 2011) que acaecen en una comunidad y escuela concretas.

Para explorar las propuestas constructivistas que se pueden llevar a cabo en aulas marcadas por la diversidad étnica, es preciso recordar la trayectoria en América Latina de las pedagogías críticas dirigidas hacia grupos campesinos y obreros, las cuales han penetrado en los proyectos político-pedagógicos que realizan grupos docentes vinculados con los movimientos sociales que tienen una composición multicultural y una orientación ideológica determinada, los cuales incluso dependen, por ejemplo, del protagonismo de los pueblos originarios en las luchas por el reconocimiento de sus derechos a la autodeterminación, inclusive en materia de política educativa local.

2. Experiencias didácticas y pedagogías críticas en educación intercultural

Dependiendo del contexto sociocultural del educando, las perspectivas pedagógicas actuales que adoptan los docentes críticos se acercan muchas veces a la educación popular, participativa y emancipadora impulsada por el pensamiento de Paulo Freire, en la medida que buscan empoderar a los educandos y reforzar su autoestima y su conciencia de pertenecer a un grupo social dominado en búsqueda de emancipación. En una conversación con misioneros que trabajan en comunidades indígenas de Mato Grosso, Paulo Freire (1986: 144) notó lo siguiente:

Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina.

Desde esta óptica, las estrategias didácticas deberían encaminarse a revalorar de manera crítica desde el aula los conocimientos, valores y habilidades que caracterizan los saberes, las memorias colectivas y los proyectos de desarrollo autónomo de los pueblos latinoamericanos que aparecen como el producto del colonialismo y sus avatares modernos. En la perspectiva liberadora del pedagogo brasileño, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja” (Freire, 1986: 143). En este sentido, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar dialógica y colectivamente la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación; pero este descubrimiento debe ir acompañado de la participación en una organización política que posibilite una acción en contra de la explotación.

Como en el caso de la socialización política dentro del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil (Zibechi, 2005), la militancia cotidiana se vuelve autoformativa de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita y de la reflexión crítica desde la niñez. Basta recordar la actuación de la niñez durante los actos cívicos y políticos en numerosos encuentros públicos que se llevan a cabo en comunidades originarias involucradas en movimientos sociales. Aunque las perspectivas críticas no representen la principal fuente de inspiración pedagógica para el conjunto de los docentes que laboran en condiciones multiculturales, destacamos tres modelos discursivos de educación

intercultural tal como los describe Gunther Dietz (2012) que son relevantes para caracterizar un acercamiento crítico a la interculturalidad en el quehacer educativo cotidiano, además de su carácter lingüística y culturalmente situado. Primero, la “educación antirracista” pretende llevar al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes a las discriminaciones de todo tipo. Segundo, la “educación para la acción afirmativa” y para el “empoderamiento” se inspira de la pedagogía concientizadora entre los movimientos culturales que buscan fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Tercero, la “educación transformista” propone superar la acción afirmativa para las minorías que puede tender a un cierto paternalismo, y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo. Las corrientes de las pedagogías críticas parten de la necesidad de democratizar al conjunto de los espacios escolares sin limitarse al tema de la “liberación” de los excluidos al proponer resquebrajar desde las aulas la dominación de las ideologías de clase y las prácticas discriminadoras que corresponden a los grupos blancos y mestizos.

En México, las implicaciones de la crítica decolonial para la educación intercultural dependen en buena parte de la vinculación estructural entre la construcción de procesos pedagógicos descolonizantes y las prácticas de lucha política de los pueblos originarios y afrodescendientes. En cierta medida, la demanda y el ejercicio de una educación basada en las formas propias de vida se han consolidado no sólo como parte de los movimientos étnico-políticos contemporáneos, sino como movimiento político-pedagógico que reconoce la emergencia de las epistemes indígenas para construir y dar sentido a la educación y a sus formas de vida (Medina *et al.*, 2011: 172). En términos generales, la comunalidad se expresa en los movimientos sociales que buscan reestructurar el sentido comunitario al plantear desde los pueblos indígenas una educación intercultural crítica, al permitir así una mirada de reconocimiento de la vida social de los sujetos educativos, desde su historia y sus prácticas socioculturales y políticas. Desde la perspectiva de los pueblos originarios, la demanda por el ejercicio de una interculturalidad crítica y decolonial, basada en los principios de la comunalidad, reconfigura los fundamentos de la educación intercultural, considerando la activación de las “memorias disidentes” (*Ibid.*: 172) que impactan en la construcción de didácticas interculturales alternativas.

Desde la perspectiva del comunalismo en Oaxaca a través de un modelo de educación comunitaria que pretenda formar estudiantes-investigadores, el trabajo pedagógico consiste en recoger, en primera instancia, sus conocimientos sobre el tema y solamente después de hacerlo, investigar lo que haga falta (Maldonado, 2011: 239). “Esto tiene tres objetivos: el primero es aprovechar la riqueza inigualable del testimonio del protagonista-investigador; el segundo es que el estudiante tenga conciencia del nivel de sus conocimientos previos al reunirlos de manera amplia y sistematizada; y el tercero es que profundizará en el tema al investigar con expertos los temas que él no conoce” (*Ibid.*: 239). Se trata entonces de recoger, sistematizar y problematizar distintos tipos de informaciones indagadas en los conocimientos previos del alumno y en los ámbitos comunitarios, aprovechando la presencia de sabios en la comunidad, para discutir después las respuestas de manera colectiva, como lo aplican desde el año 2011 los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria que se preparan en Alotepec (región Mixe) para ser profesores en más de treinta Bachilleratos Integrales Comunitarios en el estado de Oaxaca.

3. Contextos, prácticas y trabajo en equipo para un aprendizaje pertinente

Al construir propuestas didácticas interculturales, los docentes y estudiantes han de combinar distintas formas de indagación de las experiencias personales y comunitarias, partiendo de la exploración de los conocimientos previos (vivencias y recuerdos) y de procesos de observación participante para poder proceder a la incorporación de saberes propios al contexto de enseñanza-aprendizaje. Este proceso colaborativo puede estar facilitado por el uso de las lenguas originarias (o extranjeras en contextos de migraciones internacionales) como vehículos para dialogar, entender y criticar los hallazgos que provienen de la acción formativa de investigar de manera activa y reflexiva. Además, la participación de las familias y autoridades locales en la planeación y administración educativa se vuelve necesaria para alcanzar a diseñar estrategias didácticas pertinentes dentro y fuera del aula (realizando por ejemplo talleres y consultas sistemáticas), para evitar así entrar en contradicción con las aspiraciones legítimas de los pueblos de ejecutar proyectos propios de desarrollo comunitario (Baronnet, 2013).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo aportan ventajas al momento de responder a las necesidades de una sociedad multicultural en vías de democratización. Los estudiantes no están encaminados solamente a aprender los contenidos curriculares sino también a aprender una forma de trabajo que les acompañe el resto de sus trayectorias de aprendizaje y laboral, y así ayudar a que la interculturalidad en el aula sea tratada y asumida como una fuente de riqueza (Malik y Sánchez, 2010: 218). La perspectiva constructivista del aprendizaje colaborativo puede asimismo contribuir a la construcción conjunta del conocimiento y al “diálogo de saberes” que tienden a ser propios de un enfoque cultural en educación (*Ibid.*). En su práctica cotidiana, el docente que ocupa técnicas de aprendizaje cooperativo en la escuela, busca permanentemente incentivar la curiosidad de los alumnos para que resuelvan problemas, partiendo de actividades de investigación situadas en el contexto vivencial y compartiendo también experiencias que se pueden expresar y analizar de manera oral y escrita.

4. Buscando alternativas comunitarias en la educación intercultural

El proyecto de la Escuela Secundaria *Tatuntsi Maxakwaxi* –Nuestro Abuelo Cola de Venado– en la comunidad wixárika (huichola), ha logrado la llegada de periódicos de manera regular a la sierra de Jalisco, para desarrollar competencias comunicativas, a fin de poner a maestros y alumnos en contacto con la lectura; buscar la comprensión lectora desde contenidos actuales y de interés tanto para maestros como para alumnos; hacer un contacto con la información que se maneja en el exterior para mantener actualizada la reflexión de lo que acontece; concebir el periódico como herramienta didáctica y útil en todas las materias; formar en cómo y desde dónde leer el periódico y lograr una formación política a través de ese medio (de Aguinaga, 2010: 108).

De alguna manera, la educación bilingüe intercultural pretende desarrollar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares, reconociendo así que la rutinización cultural comunitaria es observable en el medio escolar (Jiménez Naranjo, 2012: 18). A partir de una etnografía realizada en la escuela zapatista de una comunidad chol de Chiapas, se evidencia la incorporación al aula de diferentes elementos culturales de la socialización de los niños en la casa, como respetar la iniciativa de los niños al decidir integrarse al salón de los mayores; el

desplazamiento de lugar dentro del aula, de acuerdo con el nivel de habilidades adquiridas; integrarse o no a las actividades que se desarrollan en el aula; promover que los mayores apoyen el trabajo de los más pequeños; ajustarse a los tiempos productivos del trabajo en el campo; incorporar el conocimiento de los mayores y del trabajo agrícola en el aula; permitir que los niños que aún no tienen la edad de acudir a la escuela acudan con sus hermanos, lleva a que el aprendizaje sea más fluido y menos fastidioso, además de generar mayor participación de ellos en el aprendizaje (Núñez Patiño, 2011: 191). En estos términos, cabe mencionar que desde la perspectiva de la educación intercultural crítica tal como ha sido desarrollada conceptualmente y en la praxis en distintas regiones de los Andes en vínculo estrecho con las organizaciones indígenas (véase Walsh, 2009), el acercamiento pedagógico debe ser integral y a la vez transversal a las fronteras disciplinarias de origen occidental que limitan la expresión del pensamiento holístico que caracteriza las maneras de ver el mundo en las sociedades amerindias.

La práctica de evaluar y decidir en asamblea los aspectos que se aceptan o rechazan, sea un programa social o la designación de un docente, muestra que las comunidades indígenas de la Selva Lacandona han obtenido en los hechos, desde la llegada de la escuela en la región, un cierto margen de maniobra para presionar y negociar y, a fin de cuentas, obtener servicios educativos aceptables (Rockwell, 2006). Esta “tradición” de control de la organización escolar consolida y refuerza la educación autónoma zapatista, gracias a la institucionalización de mecanismos comunitarios y municipales de regulación del sistema educativo. Sin embargo, aparecen algunos límites en la movilización y la participación de todas las comunidades y sus integrantes en la consolidación de redes regionales de escuelas alternativas (Baronnet, 2013). Si bien la autonomía educativa no parece nada compatible con la tradición centralista del programa único, es posible que justamente una mayor autodeterminación educativa sea una condición necesaria para garantizar un acceso universal a la educación básica.

Como también lo sostiene Elsie Rockwell entre otras autoras, además de documentar la cotidianidad de los salones de clase, es necesario abarcar el análisis de los macro-procesos sociohistóricos que la estructuran. El proceso de apropiación se sustenta en la historia de las culturas escolares locales que transformó las representaciones de la educación rural emanadas de la Secretaría de Educación Pública SEP (Rockwell, 2006). Los procesos políticos y sociales que inciden en la cultura escolar, como en las tareas de lectura, hacen posible la invención de nuevos usos y sentidos de los textos estudiados en el aula (*Ibid.*). Las prácticas culturales ligadas al uso y desuso desigual de la escritura en el medio escolar tienen que ver con la relación de los alumnos con el lenguaje; estando ellos más o menos social y culturalmente dispuestos a jugar el tipo de juegos de lenguaje al que la escuela los somete.

La reticencia de los maestros normalistas de trasladarse a trabajar en las comunidades rurales, la lucha por la tierra y la nueva evangelización católica son factores que impulsan el uso de la escritura fuera del aula (Rockwell, 2006: 67). Además, la débil presencia del Estado y de sus escuelas hasta los años setenta permite explicar que es mediante las luchas agrarias, los movimientos políticos y también los religiosos que la lectoescritura en castellano ha sido apropiada por los campesinos indígenas (Rockwell, 2006). Durante el último cuarto del siglo XX, las acciones de catequesis y de socialización política, más que la propia escuela, contribuyeron a formar nuevas generaciones de dirigentes comunitarios bilingües letrados que asumen la mediación educativa de naturaleza intercultural.

La escuela no es la primera instancia de promoción de la lectoescritura del maya-tseltal, sino que se ha visto rebasada en este ámbito por los movimientos religiosos y político-agrarios que han sacudido la región (Rockwell, 2006). En otras palabras, más allá de los objetivos de la política indigenista para

obtener de los pueblos indígenas su “redención”, su “incorporación” y más tarde su “integración” a la nación mestiza mediante la escolarización, es probable que en las Cañadas tseltales de Ocosingo los avances en el uso de la lengua escrita se debieran más a los efectos de los movimientos religiosos, sociales y políticos que a la educación formal (Rockwell, 2006). Entonces la apropiación de la lectoescritura no proviene sistemáticamente de los efectos de la escuela, sino que depende de las necesidades exteriorizadas por las comunidades y los grupos culturales diferenciados y organizados, quienes ahora buscan apropiarse de la escuela para poder reproducirse como pueblos y descolonizar, de cierto modo, las formas de enseñanza y aprendizaje gracias a la construcción de alternativas propias.

Abordar la cuestión educativa en el campo de las relaciones entre los estados nacionales y los grupos étnicos significa construir perspectivas analíticas que tomen en cuenta la complejidad de los procesos sociales e interculturales. Para ello, es útil construir y cuestionar los conceptos de interculturalidad, etnicidad y apropiación a partir de las experiencias contextualizadas, desde una perspectiva comparada y crítica. Se requiere considerar las demandas de descolonizar la producción y circulación de conocimientos diferenciados, destacando los diálogos de saberes y los efectos del multiculturalismo en relación a las identidades culturales y las prácticas de enseñanza.

Para posibilitar y potencializar esta u otra opción pedagógica intercultural, se requiere un replanteamiento de los objetivos educativos, la remodelación de los planes curriculares y la emergencia de pedagogías interculturales y críticas basadas en una sólida formación inicial y continua. Otra política de educación en los pueblos originarios es factible en un marco de descentralización profunda de la administración educativa. Una federalización más a fondo debería permitir la regionalización y la municipalización de amplios sectores en la gestión y la planificación escolar, a través de la participación activa de las familias y en asociación estrecha con las autoridades legítimas de los pueblos, los profesionistas nativos y los expertos técnicos en lengua y política cultural que los asesoren (Baronnet y Tapia, 2013: 13).

El presente capítulo coincide con el planteamiento del antropólogo de origen tsotsil, Horacio Gómez Lara, acerca de la educación escolar en las regiones indígenas que ha contribuido a “encapsular” a los alumnos en la identidad de indígenas de manera colonizada. Se requiere un proceso de deconstrucción analítica de lo socialmente construido para que, a partir de la identidad étnica, se pueda pensar de manera crítica sobre las posibilidades de revalorizar lo propio o de optar por otras identidades en un contexto de descampesinización y desestructuración comunitaria (Gómez Lara, 2011: 290). En la complejidad de las relaciones entre las comunidades indígenas y el Estado, la escuela también es objeto de apropiación social, especialmente cuando nuevos proyectos educativos emanan de proyectos políticos de transformación colectiva y de desarrollo regional.

5. Conclusiones

En México, las aulas son multiculturales en las ciudades como en las comunidades rurales, pero las actividades planeadas por los docentes siguen estando marcadas, en general, por actitudes, métodos y contenidos escolares que son monolingües y monoculturales. Uno de los principales retos de la educación intercultural en México consiste en luchar desde las escuelas contra las discriminaciones culturales y las desigualdades frente a la adquisición de conocimientos. Tomar en cuenta las

características culturales de los alumnos y los saberes comunitarios permite entonces contrarrestar los efectos del racismo que persisten en la sociedad nacional.

Además de explorar y analizar el contexto y las ideas previas de los alumnos, la educación intercultural puede orientarse según distintas corrientes ideológicas, reconociendo que todo proceso educativo es un proceso político, puesto que cada proyecto escolar tiende a reflejar posturas propias a los grupos que impulsan innovaciones en el aula. Entonces para conocer el sentido que cobra la interculturalidad en un proyecto educativo, conviene acercarse a los principios y valores políticos que subyacen en el pensamiento de los actores educativos implicados en ellos. La transversalidad del enfoque intercultural en los programas de educación integral y las estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo proporcionan asimismo formas pertinentes de enseñar y aprender de manera crítica, facilitando el desarrollo de la creatividad entre los educandos. Trabajar en equipo tiende a corresponder mejor a las formas colectivas de interacción social y educativa que están presentes en numerosas comunidades indígenas, o de migrantes extranjeros, que reproducen vínculos de comunalidad entre sí al tener proyectos propios de desarrollo endógeno a nivel escolar.

Asimismo, una educación alternativa en términos de didácticas interculturales requiere, para que sea viable, de muchos esfuerzos individuales y colectivos, de distintos insumos y reflexiones autocríticas por parte de los actores de cada comunidad escolar, pero se requiere además del impulso y del acompañamiento de movimientos político-pedagógicos liderados en cada pueblo por activistas culturales y autoridades populares. Ellos pueden estar conscientes o no que una educación multilingüe y pertinente a nivel social, situada de acuerdo al contexto del niño, sólo se puede construir gracias a un gran movimiento de proyectos comunitarios legítimos que permita sostener las bases sólidas de una verdadera educación intercultural y científica, antirracista y descolonizante.

Cualquier proyecto de educación dirigido a atender la diversidad cultural requiere refundar los proyectos escolares con base en la participación comunitaria y los derechos de los pueblos originarios a tener una educación de alto nivel que tome en cuenta sus conocimientos, saberes y formas de organización, incluso cuando las familias migran por la miseria fuera de los etnoterritorios. Las perspectivas didácticas de una educación empoderadora y autónoma implican, entre otros tópicos, que la cuestión de los aspectos curriculares sea discutida y decidida desde las asambleas comunitarias y los espacios propios de deliberación de los mismos pueblos y grupos culturales. A dieciocho años de la firma de los acuerdos de San Andrés (febrero 1996) y a siete años de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (septiembre 2007), la mayor parte de las organizaciones políticas de los pueblos en México continúan sin participar de manera directa en la toma de decisiones sobre el gasto público en general y en la educación en particular. ¿En qué sentido la privación de los derechos colectivos contribuye a extender la discriminación institucional y los racismos en la educación, la comunicación y la sociedad?

Bibliografía

Baronnet, Bruno. (2013). “La autonomía como condición para la educación intercultural”, en Sergio Hernández Loeza **et al.** (coords.) **Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas**, México, UIEP, UCIREN, UPEL, pp. 65-79.

Baronnet, Bruno y Medardo Tapia (2013). Educación e interculturalidad. Política y políticas. Cuernavaca: CRIM-UNAM.

De Aguinaga, Rocío. (2010). *Tatuntsi Maxakwaxi una experiencia indígena de educación autonómica*. Guadalajara: ITESO, 428 pp.

Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: CGEIB-SEP.

Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo y Asamblea CIMI-MT. (1986). “Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena”, en: Emanuele Amodio (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya-Yala.

Gómez Lara, Horacio. (2011). “La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia”. *Revista Pueblos y fronteras digital*, vol. 6, núm. 11, “Justicia, gobiernos indígenas, sistemas normativos y poder”, PROIMMSE-IIA-UNAM, pp. 273-298

Jiménez Naranjo, Yolanda. (2012). “Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Vol. 17, No. 52, pp. 167-189.

Jiménez Naranjo, Yolanda. (2011). “La educación intercultural: entre el pluralismo condescendiente y la propuesta autonómica”, en: Liberio Victorino Ramírez y Gladys Martínez (coords.), *Educación ambiental para la sustentabilidad, innovación, transdisciplinariedad e interculturalidad en educación superior*. México: Universidad Autónoma de Chapingo, Castellanos editores, pp. 19-44.

Maldonado Alvarado, Benjamín. (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto. Oaxaca: CSEHO-CMPIO.

Malik Liévano, Beatriz e Inmaculada Sánchez Queija. (2010). “Aprendizaje cooperativo y colaborativo”, en: Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, pp. 201-220.

Medina Melgarejo, Patricia, Severo López e Isaac Ángeles Contreras. (2011). “Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales”, *Tramas*, No. 34, UAM-X, pp. 143-178.

Moya, Ruth. (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”, en: Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB, Plural editores, pp. 21-56.

Núñez Patiño, Kathia. (2011). “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, pp. 267-294.

Rockwell, Elsie. (2006). “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas”. En: María Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp. 35-68.

Walsh, Catherine. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: UPN /CONACYT/PyV, pp. 27-54.

Zibechi, Raúl. (2005). “La emancipación como producción de vínculos”. En: Ana Esther Ceceña (Ed.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. México: UNAM, pp. 123-149.

Migración y comunicación: redes sobre redes en la construcción del espacio social transnacional

Jerónimo Repoll

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco

jerorepoll@yahoo.com

1. Introducción

Históricamente, la migración había sido considerada como un problema de índole laboral. No obstante, como ha observado Timur (2000), desde la década del '60 del siglo pasado se han considerado las múltiples consecuencias del fenómeno, entre las que podemos destacar las demográficas, políticas, sociales y culturales. Es ahí donde se insertan los estudios de comunicación, cuya línea de investigación hegemónica la constituyó el análisis de la representación de la migración en los medios de comunicación. Así, haciendo uso tanto del análisis de contenido en su vertiente cuantitativa, como del análisis del discurso cualitativo³⁰, se ha acumulado significativa evidencia sobre el proceso de construcción mediática de la migración, el cual resulta de la selección de determinados encuadres para representar la realidad social (Goffman, 2006). En síntesis, podemos concluir que en la representación mediática de la migración existe una asociación preponderante a fenómenos negativos. Esto se ha explorado, especialmente, sobre prensa escrita y televisión. No obstante, puede aplicarse a la radio y al cine. Desde este último, las historias se desarrollan en tramas plagadas de violencia, explotación, racismo y discriminación.

Sin embargo, la gente sigue migrando. Salvo excepciones, las razones suelen ser económicas, políticas, desertificación de áreas naturales o la violencia en contextos de guerra o narcotráfico. Otros fenómenos, como el turismo, los negocios y los intercambios estudiantiles suelen suponer desplazamientos de menor duración, los cuales no siempre devienen en una situación migratoria. Para tener un panorama de los desplazamientos actuales, presentamos una lista de los principales países de emigración e inmigración:

La migración, junto con los flujos de contenidos a través de los medios de comunicación e internet, son dos de las principales fuentes de interculturalidad. Como ya hemos señalado en otros trabajos, aquí abordamos la interculturalidad en tanto que proceso de producción social de sentido (Repoll, 2004; 2007; 2013), entendiéndola como la piedra angular de la construcción del espacio social transnacional.

En tal sentido, la información recabada en nuestra primera aproximación a los procesos de audiencias multiculturales en situación de interculturalidad (Repoll, 2009) nos lleva a coincidir con Grimson (2000) en que la *interferencia* de *sentidos comunes* tiene como consecuencia primordial la *crisis de sentido*, que no es otra cosa que la pérdida de las seguridades de la vida cotidiana (Giddens, 1997). Es el

³⁰ Para tener un panorama de estos estudios puede consultarse: Lario (Coord.) (2006) Medios de comunicación y migración. Murcia. CAM.; Igartúa (coord.) (2007) Medios de comunicación, inmigración y sociedad. Salamanca. Universidad de Salamanca; Cogo et. al. (2008) Migraciones transnacionales y medios de comunicación. Relatos desde Barcelona y Porto Alegre. Madrid. Cataratas.

cuestionamiento de aquellos principios tan básicos que se encuentran disueltos en nuestro lenguaje, en nuestros gustos y aficiones o en nuestras pasiones y rutinas diarias, desde el tipo de desayuno que tomamos a la música que escuchamos lo que se cuestiona al entrar en contacto con otros *sentidos no tan comunes*, otras *estructuras del sentimiento*.

Tabla 1. Flujos de migración internacional neta.

Migración neta 2010-2014			
Países receptores		Países expulsos	
Estados Unidos	5.000.002	India	-2.294.049
Federación de Rusia	1.100.002	Bangladesh	-2.040.559
Canadá	1.099.999	Pakistán	-2.040.559
Italia	900.000	China	-1.500.000
Reino Unido	900.000	República Árabe Siria	-1.500.000
Australia	749.997	México	-1.200.191
España	599.997	Sudán	-800.000
Emiratos Árabes	514.042	Indonesia	-700.000
Arabia Saudita	300.000	Perú	-300.001

Banco Mundial (2015) <http://datos.bancomundial.org/indicador/SM.POP.NETM>

“Ligado a sus dimensiones tecnoeconómicas, la globalización pone en marcha un proceso de interconexión a escala mundial, que conecta todo lo que instrumentalmente vale –empresas, instituciones, individuos- al mismo tiempo que desconecta todo lo que, para esa razón, no vale. Este proceso de inclusión-exclusión a escala planetaria está convirtiendo a la cultura en espacio estratégico de emergencia de las tensiones que desgarran y recomponen el ‘estar juntos’, los nuevos sentidos que adquiere el lazo social, y también como lugar de anudamiento e hibridación de todas sus manifestaciones: políticas, religiosas, étnicas, estéticas, sociales y sexuales. De ahí que sea desde la diversidad cultural de las historias y los territorios, de las experiencias y las memorias, desde donde no sólo se resiste sino se negocia e interactúa con la globalización, y desde donde se acabará por transformarla” (Martín-Barbero, 2001, p. 28).

Como señalamos anteriormente, los sentidos que aquí se discuten, negocian, construyen y reconstruyen, interpelan y cuestionan la estructura de sentimiento de cada sujeto. En definitiva, lo que se pone en juego en cada interacción, cada vez que nos miramos en el *otro*, es la propia manera de percibir el mundo.

La crisis del sentido común se constituye, desde esta perspectiva, en un instrumento de cuestionamiento al etnocentrismo. Al mismo tiempo, se vislumbra como un paso ineludible para los seres humanos que componen las sociedades contemporáneas donde las relaciones interculturales son cada vez más la norma y menos la excepción.

Así, este texto discute la tesis apocalíptica del choque de civilizaciones (Huntington, 1998), la cual remite a un desentendimiento absoluto y a la confrontación. Al mismo tiempo pone en cuestión, una vez más, la perspectiva esencialista de la cultura, la cual constituye la base de la tesis previa. Ahora bien, lejos de presentar una perspectiva descafeinada de la migración y sus circunstancias o una concepción de la interculturalidad donde el conflicto esté ausente, aquí buscamos subrayar cómo, a pesar de dichas circunstancias y los conflictos que la relación entre culturas supone, también emerge un espacio social transnacional donde no se olvidan tradiciones, costumbres, idiomas, etc. (los trazos culturales de la sociedad de origen) y, al mismo tiempo, se incorporan nuevas costumbres, tradiciones e idiomas, etc. (los trazos culturales de la sociedad de acogida) construyendo así una identidad compleja, híbrida, pero no menos pura que las identidades de los que no han migrado. En todo caso, lo que podemos observar es el proceso de construcción de unas identidades, tanto individuales como colectivas, que siempre están en movimiento.

2. Redes sobre redes³¹

En los estudios de migración hay una abundante literatura sobre el papel de las redes sociales en los procesos migratorios (Massey et. al. 1987; Rouse, 1992; Canales y Zolniski, 2000; Pries, 2002; Portes, 2005; Herrera, 2006). Son estas redes las que muchas veces “facilitan” el traslado, alojamiento, empleo e, incluso, acceso a procesos de legalización. Estas redes pueden pasar de allanar el camino a explotar a sus propios coterráneos. Al mismo tiempo, pese a dichas salvedades, integran a inmigrantes que, con el tiempo, se han convertido en mediadores lingüístico-culturales.

Ahora bien, a estas “redes sociales” se suman las “redes sociales digitales” (RSD) como herramientas clave para aceitar los mecanismos ya señalados (traslado, alojamiento, empleo, legalización) y, también, para amplificar el espacio social transnacional, construido en torno a las relaciones que los migrantes establecen entre la sociedad de origen (familia, pueblo, estado, nación y sus costumbres, tradiciones, lenguas, comidas, músicas, etc. anudadas allí) y la sociedad de acogida (con otras tantas aportaciones). Dichos trazos culturales, de un lado y otro de la frontera (o del migrante), se anclan en un espacio deslocalizado, conformado a través de los procesos de interculturalidad definidos por cada migrante y las comunidades de las que forma parte. Un espacio deslocalizado en el que confluyen el espacio de los lugares (en sentido antropológico) y el espacio de los flujos, basados en redes digitales, tal como lo ha descrito Castells (1999). Esto redundaría en el cuestionamiento sobre la noción de “no lugares” (Augé, 1998), en tanto que espacios carentes de sentido, lo cual ha sido desmentida a través de la investigación empírica. Al respecto, en México podemos desatacar el trabajo de Inés Cornejo sobre los Centros Comerciales, significativamente titulado “El lugar de los encuentros” (2007).

Glick Schiller *et. al.* (1992) acuñan el concepto de “transmigrante” para hacer referencia a los inmigrantes que mantienen múltiples relaciones que rebasan las fronteras y “se involucran en la toma de decisiones, se preocupan y desarrollan identidades dentro de las redes sociales que los conectan a dos o más sociedades simultáneamente” (citado por Bartolo, 2010, p. 20).

³¹ Este apartado ha sido posible gracias a la colaboración de Arizaí Romero Vera, quien está desarrollando la investigación de campo correspondiente a su tesis de licenciatura titulada: “Exploración de prácticas identitarias de migrantes indígenas de Oaxaca a través de la red social Facebook “Gestión Comunitaria” <https://www.facebook.com/gestioncomunitaria.nuusavi/>. Licenciatura en Comunicación y Cultura. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Esta simultaneidad tiene nuevas condiciones en el marco de la sociedad de la información, la cual, según describe Castells (1999), se organiza en redes (sustentadas en las TICs) y encuentra como principal fuente de productividad y poder la generación, el procesamiento y la transmisión de la información. Y, como señala en un texto posterior el propio Castells (2010), la era de las redes sociales digitales supone el fin del monopolio de la intermediación social ejercida por los medios masivos de comunicación tal como lo hicieron durante el siglo XX. Es esta intermediación la que toman en sus manos los migrantes al participar de las RSD, aunque los medios masivos y las representaciones que movilizan sigan ocupando un lugar central en la sociedad contemporánea. Este lugar del ciberespacio es un espacio de convergencia de las múltiples relaciones que el migrante sostiene simultáneamente.

Así, retomando la noción de culturas emergentes propuesta por Reguillo (1999), las redes hacen posible la visibilización de sujetos, colectivos, problemas y culturas que no entraban en el monólogo mediático estigmatizador de los medios masivos. Esto vuelve oportuno recuperar el enfoque SCOT (*social construction of technologies*) desde el cual se hace hincapié en la disputa social por la definición legítima del significado de los artefactos tecnológicos. Los usos sociales, entonces, pueden seguir derroteros impensados por los creadores de diversas tecnologías y, por tanto, apropiarse de las mismas.

Llegados a este punto, ilustramos la discusión a través del análisis descriptivo de la página de Facebook “Gestión comunitaria Ñuu Savi”, la cual nuclea a inmigrantes oaxaqueños, muchos de ellos oriundos de la localidad de Guadalupe Buenavista, y otros actores relaciones con ellos, con el fenómeno migratorio u otras comunidades oaxaqueñas.

El sentido de la página está plasmado en los comentarios a una de las fotografías de la “biografía” de Gestión Comunitaria (en realidad, biografía es una categoría impuesta por el formato de Facebook). A saber: María Ortiz comentó: “Es un gusto ver a nuestra gente, aunque sea en fotos. Saludos [Gestion Comunitaria Ñuu Savi](#).” Como puede observarse, la nostalgia es el elemento preponderante. Y, al mismo tiempo, la importancia que otorgan a la imagen y el agradecimiento a quienes la publicaron.



A partir del comentario podemos acceder al perfil de María Ortiz, quien en la actualidad vive en Chicago y está casada con Carlos Ortiz (de quien toma el apellido). Tiene cuatro hijos, los cuales a su vez tienen sendos perfiles de Facebook. Trabaja en el Restaurant/café San Nicolás. También podemos acceder al perfil de su hermana y, a partir de ella, otros miembros de la familia. Esto, al mismo tiempo que constituye una ventana extraordinaria a partir de la cual poder otear la vida cotidiana de los inmigrantes, sin los filtros de metodologías intrusivas, también implica una vigilancia ética en el uso de dicha información. Dicho esto, vale la pena ver cómo, entre un post dedicado a sus hijas con un mensaje religioso prediseñado por una tarjeta digital y otro donde se plantea una fórmula para bajar de peso, “comparte” una publicación de la página Gestión Comunitaria donde se presenta un documento sobre “migración y ciudadanía”. Estas tres publicaciones, en apariencia desconectadas por su pertenencia a órdenes distintos, confluyen en la vida cotidiana de María y, si sumamos el comentario original que nos condujo hacia su perfil y luego a sus publicaciones, vemos cómo se teje el espacio social transnacional, sin pretensiones ni conciencia de ello.

“MI VIRGENSITA MORENA A TI MIRAMOS CON AMOR, Y ESPERANZA GRACIAS MADRE MIA POR TODAS LAS COSAS BUENAS K NOS AS DADO ESTE A~O X LAS BEDICIONES SIGUENOS CUBRIENDO EN TU MANTO MADRE MIA. Q LA MORENITA LOS CUIDE SIEMPRE AMIGOS Y FAMILIA! FELICIDADEZ HOY EN TU DIA!! ----106 likes” (Yaya Catalan. 12 de diciembre de 2013)

El comentario previo y sus 106 “likes” nos permite ilustrar lo que, a través de una lectura transversal a los perfiles de los inmigrantes que son “amigos” de Gestión Comunitaria, podemos observar como la omnipresencia de la virgen de Guadalupe, Jesús y otros santos, conformando un tamiz religioso propio de la cultura mexicana, no sólo oaxaqueña. Por otro lado, con el mismo grado de recurrencia, aparece la bandera mexicana, la cual en no pocos casos se presenta junto a la bandera estadounidense, inclusive fusionándose, lo que constituye un claro indicador del sentido de los inmigrantes, a caballo de dos nacionalidades, de dos culturas que se fusionan en ellos y van construyendo identidades híbridas. Para ilustrarlo presentamos el siguiente cartel publicitario, que anuncia el concierto de la banda musical de uno de los “amigos” inmigrantes de Gestión comunitaria, el grupo CHI-OAX. El logotipo de este grupo musical, conformado por la primera parte de las palabras Chicago (lugar de residencia) y Oaxaca (lugar de origen), también presenta las banderas correspondientes en cada parte del nombre.



Siguiendo con el perfil de este mismo inmigrante, podemos observar en las categorías predefinidas por Facebook su consumo cultural. Allí, en la categoría “música”, se marcan como favoritos “Bronco”, “Los Caminantes”, “José Luis Perales”, “Lila Downs”, “El Patrón 105.3”, entre otros, dando cuenta de un consumo de música “en su idioma”. Mientras tanto, hay mayor hibridación en términos de gustos deportivos: Manchester United (con el agredo del Chicharito Hernández, figura del fútbol mexicano), Chicago Bulls, Alebrijes de Oaxaca. Podríamos decir que lo último que se cambia es la “camiseta”, pero también se pueden incorporar otras, como una segunda piel, un nuevo amor que no traiciona al primero. Finalmente, desde el consumo mediático se hace evidente la impronta de los canales para “hispanohablantes”: Noticiero de Telemundo; Azteca 5; Despierta América; Al rojo vivo; Televisa deportes; y algunos gustos menos culposos como History o HBO Boxing.

Gestión Comunitaria también constituye una herramienta a través de la cual organizarse en torno a diversas causas, aunque entre todas la lucha por los derechos de los inmigrantes sea la que prima en tanto interpela la especificidad de este colectivo. Para ilustrar esto, citamos el comentario de Mari López, uno entre muchos del mismo tipo:

“NO TENGAN PENA DE HACER UNA MARCHA, UN RALLY Y HACER QUE UNA REFORMA MIGRATORIA PASE; HAY MUCHOS ESTUDIANTES INDOCUMENTADOS QUE NO PUEDEN IR A LA ESCUELA PORQUE NO TIENEN UN NUMERO QUE LOS IDENTIFIQUE,
"UN RALLY, UNA MARCHA SE HACE CON GENTE," UNANSE Y ESTOY SEGURO QUE EN CADA ESTADO HAY UNA ORGANIZACION QUE HACE ESTO. NO LES DE PENA, PENA ES IR A ROBAR”. ([11 de Marzo de 2013](#)).

Las fiestas, vinculadas estrechamente a la comida, también constituyen una constante en los comentarios y perfiles de los inmigrantes. Un ejemplo que lo evidencia es el siguiente:

“BUENAS NOCHES PARA LOS QUE LES SALIO EL MUÑEQUITO QUE NO QUERÍAN DE LA ROSCA JAJAJA NO SE PREOCUPEN EN COMO HACERLOS O LUEGO SE LA PASAN TODO EL DÍA HACIÉNDOLOS SOLO LLÁMENME Y LOS TAMALES SE LOS ENTRAGAMOS HASTA SU PUERTA Att ::;LEO'S TAMALES:::----- 102 Likes”.

([Leo Aparicio](#). 6 de enero. Cerca de [Chicago](#)).

El análisis de esta red social puede expandirse conforme sigamos tirando del hilo de comentarios, perfiles y comunidades, consumos culturales y usos sociales. Estos ejemplos, por otro lado, ilustran no sólo la capacidad de las redes sociales digitales, ubicadas en el medio de las redes sociales de los inmigrantes, de contribuir al mantenimiento y construcción de relaciones sociales con la sociedad de origen (especialmente con la familia y la comunidad inmediata) sino de construir nuevas relaciones

con la sociedad de acogida (especialmente con otros inmigrantes, pero no únicamente), construyendo de esta manera un espacio social transnacional que lejos está de ser puro, ni mucho menos constituye un lugar para regodearse en la nostalgia de un mundo perdido.

Por otro lado, para los investigadores de los fenómenos migratorios, las redes constituyen una plataforma inigualable para acceder sin intervenir con nuestra presencia ni con nuestros andamiajes metodológicos y cuestionamientos teóricos, a las prácticas socioculturales a través de las cuales los inmigrantes van rehaciendo sus identidades.

3. Consideraciones finales

Los resultados de nuestra exploración se suman a los obtenidos en años recientes por otros investigadores. Como señala González (2008), aunque no sea consciente o explícitamente, las redes hacen evidente los procesos de negociación de identidad, siempre en movimiento, y describen una serie de usos sociales para los que no han sido pensadas pero a partir de los cuales se construye socialmente la tecnología. Y, al mismo tiempo, como se entiende la nostalgia entre los inmigrantes y su familia (Mejía, 2005).

La continuidad de las relaciones con la sociedad de origen, especialmente con familiares y amigos, no sólo encuentra mayores posibilidades con las TICs que con el teléfono, la carta, el cassette, el video, el CD, el DVD o el viaje, sino que discute la concepción de la migración como ruptura absoluta. Esto no resta importancia al papel que han jugado otras tecnologías para sostener en el tiempo relaciones familiares y comunitarias, como ha descrito Appadurai (1996), acuñando el concepto de “esferas públicas en diáspora” y documentado por Grimson (2005) respecto de los migrantes bolivianos en Buenos Aires, quienes utilizan la tecnología del video para registrar en Bolivia y reproducir y “revivir” en Buenos Aires las fiestas populares y, por otro, la apropiación mediática y las múltiples negociaciones sobre la ciudad de acogida y su vida cotidiana que cobran sentido en las interacciones con los medios masivos de comunicación.

Este último uso social de los medios, devenido apropiación, también lo identificamos en la investigación sobre audiencias multiculturales en situación de interculturalidad (Repoll, 2009), donde la televisión cobra particular importancia a la hora de reconocer el sentido común de la sociedad de acogida, imprescindible para el desenvolvimiento de los inmigrantes en la vida cotidiana de su nuevo lugar de residencia.

Por otra parte, Padilla (2012) integra ambas perspectivas, la producción del espacio social transnacional y los usos sociales de los medios para pensar las geografías ciudadanas y mediáticas. En dicho trabajo cuestiona la geografía convencional puesto que no cohesiona del todo los intereses de los habitantes a escala local o transnacional. Y, subraya, “las comunidades integradas por la identidad representaron el lugar en el que los ciudadanos encuentran su mayor sentido de pertenencia y la respuesta a cómo lograr sus anhelos y enfrentar sus problemas” (p. 153).

En esa misma línea, indagando el consumo mediático de inmigrantes mexicanos en Los Ángeles, Uribe (2004) señala que la televisión hablada en español “es uno de los flujos transnacionales de fuerte impacto en los inmigrantes de origen mexicano, durante su llegada, adaptación y permanencia en el lugar de destino” (p. 7). Esto mismo explora Moreno (2010), aunque en lugar de las telenovelas

toma a las noticias como el referente mediático a explorar en la recepción de los inmigrantes, para quienes las noticias constituyen una plataforma fundamental para estar informado de lo que sucede en la sociedad de origen.

Sin duda, estos procesos de continuidad y/o ruptura son diversos. No somos ingenuos frente a la brecha digital, que a su vez refleja y ahonda desigualdades sociales y diferencias culturales, pero esto no resta relevancia al fenómeno que hemos descrito más arriba y que caracteriza la construcción contemporánea de múltiples espacios sociales transnacionales.

Bibliografía

Appadurai, Arjun (1996) *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minnesota. University of Minnesota Press.

Augé, Marc (1998). *Los “no lugares”. Espacios del anonimato*. Barcelona. Gedisa.

Banco Mundial (2015) Migración neta. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SM.POP.NETM>. Consulta: 18 marzo 2015.

Bartolo Ruiz, Diana (2010) *Migración internacional, redes migratorias y sentido de lugar en Valle de Chalco-Solidaridad*. Tesis de licenciatura. México, D. F. UAM-I.

Canales, Alejandro y Christian Zolniski (2000) *Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización*. En Simposio sobre migración internacional en las Américas. San José, 4 al 6 de septiembre de 2000.

Castells, Manuel (2010) *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza.

_____ (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 *La sociedad red*. Madrid. Alianza.

Cogo, Denise; María Gutiérrez y Amparo Huertas (coords.) (2008) *Migraciones transnacionales y medios de comunicación. Relatos desde Barcelona y Porto Alegre*. Madrid. Cataratas.

Cornejo, Inés (2007). *El lugar de los encuentros. Comunicación y cultura en un centro comercial*. México, D. F. Universidad Iberoamericana.

Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época moderna*. Barcelona. Península.

Glick Schiller, Nina, Linda Basch y Christina Blanc-Szanton (1992) *Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration*. En L. Basch, C. Blanc-Szanton y Nina Glick Schiller (Comps.) *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered* (1-24). Nueva York. New York Academy of Sciences.

Goffman, Erving (2006) *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid. CIS.

González, Rodrigo (2008) El espacio público en la web en la transnacionalización de comunidades México-Estados Unidos. El caso de los sitios de oriundos desde sus usos sociales y asociativos. Tesis de maestría. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

Grimson, Alejandro (2000). Interculturalidad y comunicación. Buenos Aires. Norma.

_____ (2005) Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires. Eudeba.

Herrera, Fernando (2006) Trabajo y vida cotidiana de mexicanas y mexicanos en la gran Manhatitlan. En Páramo, Teresa (Coord.) Sociedad y comunicación. Una mirada al siglo XXI (143-177). México D. F. Plaza y Valdés.

Huntington, Samuel (1998). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. Barcelona. Paidós.

Igartua, Juan José (Ed.) (2007). Medios de comunicación, inmigración y sociedad. Salamanca. Universidad de Salamanca.

Lario Bastida, Manuel (Coord.) (2006). Medios de comunicación y migración. Murcia. CAM.

Martín-Barbero, Jesús (2001) Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación. En Vassallo de Lopes, Maria Immacolata y Raúl Fuentes Navarro (Comps.) Comunicación. Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas (pp. 15-42). Tlaquepaque. ITESO.

Massey, Douglas; Rafael Alarcon; Jorge Durand y Humberto Gonzalez (1987) Return to Aztlan: The Social Process of International Migration from Western Mexico. Berkeley. University of California Press. Mejía Estévez, Silvia (2005) Transnacionalismo a la ecuatoriana: migración, nostalgia y nueva tecnologías. En Herrera, Gioconda et. al. (Eds.) La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades (pp. 481-492). Quito. FLACSO.

Padilla de la Torre, María Rebeca (2012) Geografías ciudadanas y mediáticas. Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Portes, Alejandro (2005) Convergencias Teóricas y Evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes”. En Migración y Desarrollo, 4, pp. 2-19.

Pries, Ludger (2002) La migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados-nación” en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

http://www.inccas.de/en/download/publ-2002_lp_migraciontransnacional.pdf. Consulta: 3 de febrero de 2014.

Reguillo, Rossana (1999) Las culturas emergentes en las ciencias sociales. En Reguillo, Rossana y Raúl Fuentes Navarro (Coords.) Pensar las ciencias sociales hoy (pp. 97-118). Tlaquepaque. ITESO.

Repoll, Jerónimo (2013) Entre medios, usos y producción de sentido: migración, interculturalidad y después. En Cornejo Portugal, Inés y Luis Alfonso Guadarrama Rico (Coords.) Culturas en comunicación: entre la vocación intercultural y las tecnologías de la información (pp. 47-65). México, D.F. Editorial Tintable.

_____ (2009) Estudio de audiencias multiculturales. Tesis de doctorado. Barcelona.

_____ (2007) La TV, entre nosotros y los otros. Estudio de audiencias multiculturales en situación de interculturalidad. En Orozco Gómez, Guillermo (Coord.) Un mundo de visiones. Interacciones de las audiencias en múltiples escenarios mediáticos y virtuales (pp. 99-115). México, D.F. ILCE.

_____ (2004) Los otros. Estudios de audiencia. Una observación etnográfica de una audiencia multicultural en su interacción con la TV. Zer, 16, pp. 105-120.

Rouse, Roger (1992) Making Sense of Settlement: Class Transformation, Cultural Struggle, and Transnationalism among Mexican Migrants in the United States” en N. Glick Schiller, L. Basch y C. Blanc-Szanton (Comps.) Towards a Transnational

Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered (25-52). Nueva York. Annals of the New York Academy of Sciences.

Uribe, Ana (2004) Receptores nómadas: confluencias entre recepción televisiva y migración trasnacional. Intexto, 11, pp. 1-18.

Timur, Serim (2000). Cambios de tendencia y problemas fundamentales de la migración internacional: una perspectiva general de los programas de la UNESCO. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 165, pp. 2-16.

Comunicación intercultural y culturas indígenas en México. En busca de elementos para generar identidades compartidas en educación

María Guadalupe Trejo Estrada

Universidad Vasco de Quiroga

lupitatrejoe@gmail.com

*“La solidaridad es el reconocimiento de la dependencia del otro a pesar de la diferencia cultural. Esta utopía está vinculada con intereses comunes y con la conciencia de esta coherencia”
(Ursula Klesing-Rempel, 1996:13).*

*“No podemos seguir caminando juntos y, al mismo tiempo, ignorándonos, desconociéndonos y mutilándonos entre nosotros mismos como mexicanos”
(Hernández, 1996:109).*

Uno de los fundadores de la escuela rural mexicana, el Mtro Mario Aguilera Dorantes,³² narraba los primeros obstáculos con los que él y el equipo de educadores bajo su dirección se toparon cuando, bajo el financiamiento de la UNESCO, iniciaron el Ensayo Piloto Mexicano de Educación Básica en Santiago Ixcuintla, Nayarit, allá por el año de 1947.

Los educadores eran estudiantes de distintas nacionalidades, y fueron recibidos fríamente por los habitantes del lugar, una comunidad rural aislada en el occidente de México, quienes se mostraron renuentes a establecer siquiera contacto con ellos. Después de varios días, y cuando los educadores comenzaban a pensar en la imposibilidad de realizar su labor, una de ellas, estadounidense católica, entró al templo de la comunidad a hacer oración. Al día siguiente, una comisión de personas ilustres de Santiago Ixcuintla se presentó en el campamento de los educadores, para expresarles que la comunidad estaba dispuesta a participar en la experiencia.³³

Este incidente nos permite iniciar nuestras reflexiones en torno al concepto de comunicación intercultural con la conciencia de que la realidad mexicana es multicultural, lo que no significa que no

³² El proyecto citado sirvió como base para el establecimiento, en 1951, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL) de la UNESCO. El Mtro Aguilera Dorantes ocupó entre otros cargos el de Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública de México bajo las presidencias de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz, y el de Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación en dos ocasiones, así como el de Director General del CREFAL de 1990 a 1994. Entre sus obras destacan: *La Reforma de la Educación Primaria en México*, *La Educación Indígena*, *Las Escuelas Prácticas de Agricultura*, *Las Escuelas Regionales Campesinas*, *Santiago Ixcuintla: un Ensayo de Educación Básica*, *Educación y Desarrollo Educativo*, *La Escuela Rural Mexicana*, *El Plan de Once Años y la Reforma Educativa*, *Teoría y Aplicación de los Nuevos Programas de Educación Primaria*, *Las Misiones Culturales Rurales*, *La Educación Básica en México*, *El Derecho a la Educación a través de las Constituciones*, y *Consulta Nacional para la Modernización de la Educación* (CREFAL, Biblioteca Digital, 2005).

³³ Conversación personal en el CREFAL, Pátzcuaro, 1991.

puedan encontrarse elementos transculturales o coincidencias culturales entre las distintas culturas que la conforman. La búsqueda de estas coincidencias, a través de cierto tipo de comunicación, sería un principio de garantía para establecer procesos exitosos de transmisión y apropiación de significados. No reconocer ni respetar las diferencias, sería, por otro lado, síntoma de una actitud etnocentrista que partiría de creer que los demás son idénticos culturalmente a mí (o tendrían que serlo).

En su artículo “Derechos indígenas y derechos culturales”, Rodolfo Stavenhagen (1996:71-94) defiende el “derecho a la cultura propia”, entendida como “...que cada grupo cultural tiene derecho a mantener y desarrollar su propia cultura, sea cual fuere la forma en que se inserta en, o se relaciona con, las demás culturas en un contexto más amplio. Esto ha llegado a denominarse la identidad cultural”. Esta postura, no parte de suponer que el respeto al derecho a la cultura propia significa dejar intocadas nuestras culturas, porque la cultura no es estática, sino que cambia con el tiempo. De hecho, asegura Stravenhagen, “...el cambio cultural y la constante y dinámica recreación de las culturas es un fenómeno universal” (1996:74).

Stavenhagen destaca, sin embargo, otra realidad. El hecho de que además de diversidad étnica y cultural, entre los grupos sociales existen relaciones y procesos económicos, políticos y territoriales que desembocan en la explotación y dominación de unos sobre otros. Para el caso de los grupos indígenas y sus descendientes, recurriremos al concepto de colonización para describir en una sola palabra estos procesos. Y en ellos, “...normalmente son los grupos sociales que ejercen el poder político los que determinan el modelo al cual se ha de conformar la cultura nacional...de redefinir la cultura nacional en términos de su propia identidad cultural...esperan que todos los demás grupos se ajusten a este modelo, aunque signifique a la larga la destrucción de otras culturas” (Stavenhagen, 1996:79).

Dentro del paradigma crítico denominado de los Estudios Culturales, y en torno a la teoría de los procesos de dominación de una cultura sobre otra (de un grupo social y su identidad cultural sobre otros), Williams resalta la capacidad humana del cambio por encima de las determinaciones, al establecer que “...ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana” (cit. en Zubieta, 2000:148-149). Esto significa que aún cuando efectivamente existen intentos de dominación de ciertos grupos sociales sobre otros y algunos de estos intentos implican la imposición de una cultura dominante sobre otra(s), las culturas ofrecen cierto grado de resistencia que les permite conservar elementos propios. Por ello, este autor propone que como resultado de estos procesos, en toda cultura sometida a ellos pueden distinguirse tres tipos de fuerzas: Fuerzas dominantes, residuales y emergentes. Lo dominante, es lo caracterizado por los rasgos de un sistema cultural; lo residual ha sido formado en el pasado y todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural (como un elemento efectivo del presente); lo emergente: nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente (*ibidem*). Lo emergente puede ser producto de procesos de colonización o bien, de procesos de intercambio no conflictivo con otras culturas. Sea como sea, esta recreación se da justamente a través de procesos que involucran la comunicación intercultural.

Por comunicación intercultural se entiende “un proceso de la comunicación humana que ocurre entre individuos o grupos que han vivido experiencias culturales diferentes” (Clavenger y Mathews, cit. en McEntee, 1998:88), o bien, citando otra definición, como “un intercambio de mensajes que ocurren entre personas de distintas categorías sociales, bajo condiciones en las que las culturas de esas

categorías influyen o cambian el proceso de forma significativa” (De Fleur *et al.*, 2005:182). Pero, ¿cómo garantizar que en este proceso de intercambio de significados no pretendamos imponer o destruir culturas distintas a la nuestra? ¿Cómo acercarnos a los miembros de otras culturas, con una práctica comunicativa respetuosa, con la voluntad de aprender de ellos o de construir junto con ellos el conocimiento, en lugar de creer que es nuestro deber instruirlos?

En la búsqueda de respuestas a estas preguntas, podemos recurrir al menos a dos tradiciones teóricas, una latinoamericana y la otra estadounidense que nos ofrecen elementos importantes.

La tradición latinoamericana representada por Paulo Freire y sus seguidores, y en la que se encuentran rasgos de coincidencia fuerte con el pensamiento de Jürgen Habermas, centra las respuestas en lo que se ha venido llamando la “comunicación participativa”. Ésta representa más un deber ser, una teoría normativa, que otra cosa. La tradición norteamericana, por su parte, a partir de sus propias y particulares categorías, ofrece alternativas teóricas producto de estudios en terreno.

Ambas, de fondo, parten de reconocer la necesidad del respeto a las diferencias y la búsqueda de las coincidencias en el diálogo interpersonal e intercultural, así como la vivencia en él de ciertos valores tales como: aceptación recíproca de la diferencia, comprensión, cooperación, simpatía, descubrimiento del otro, necesidad mutua, tolerancia, diálogo entre iguales, igualdad de trato, respeto a la dignidad humana, reconocimiento a la diversidad como fuente de riqueza socio-cultural, entre otros (véase Wulf, Hamel, Hernández, Díaz-Polanco, Stavenhagen, Arnold y Klesing-Rempel, en Klesing-Rempel, 1996, y De Fleur, 2005:174-202).

La tradición norteamericana ha recibido un impulso importante con los procesos de globalización y las necesidades de las empresas de aquel país por “tropicalizar” sus productos, servicios y relaciones laborales, mientras que la latinoamericana inicia su desarrollo décadas antes, en los años cincuentas del siglo pasado, en mucho, bajo el auspicio de la Iglesia Católica.

Acerca de la tradición latinoamericana, hemos comentado que ella se halla muy influida por el pensamiento de Paulo Freire quien, desde su práctica pedagógica, cuestionó seriamente las características de la comunicación que acompañaba a las experiencias educativas con adultos del medio rural que él y otros miembros del Departamento de Extensión de la Universidad de Pernambuco, realizaban en el Brasil de los 50.

Las propuestas de Freire, publicadas en sus libros *Pedagogía del oprimido* (1972), *La educación como práctica de la libertad* y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1977), entre otros, recibieron una amplia difusión y un fuerte impulso a partir de la Conferencia del Consejo Episcopal Latinoamericano de Medellín, Colombia, en el año de 1968, en vista de que la Iglesia Católica latinoamericana adoptó como propuesta para el trabajo educativo con comunidades pobres de la región, el método de alfabetización de este autor.

De entonces para acá, y desde las disciplinas de la agronomía, la pedagogía y la comunicación, las propuestas de Freire sobre el deber ser de la comunicación entre las personas han ido enriqueciéndose con los trabajos de Antonio Pasquali (1976), Fernando Reyes Matta (1983), Juan

Díaz Bordenave (1987), Gilberto Vejarano (1989), Mario Kaplún (1992) y Carmen Millé (1993), entre otros autores.³⁴

Revisaremos ahora, algunas definiciones y reflexiones en esta línea de pensamiento.

Varias de las ideas de Paulo Freire han adquirido fama quizás debido a que en ellas parece sintetizarse el pensamiento de este autor. En relación con la comunicación, Freire postula al diálogo como la mejor vía para su práctica, y lo define como: “El encuentro de las conciencias sobre un fundamento de amor, humildad, esperanza, crítica y creatividad. El hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres y las relaciones entre los hombres, por ser entre sujetos, no pueden ser de dominio”, asegura Freire. Acerca de la relación entre comunicación y educación, son muy conocidas las siguientes ideas: “Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”, y “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”.³⁵

El pensamiento de Freire, y el de sus seguidores, pone el énfasis en las condiciones de igualdad que deben prevalecer entre los sujetos participantes de todo proceso comunicativo, en el entendido de que todos ellos, particularmente cuando son adultos, poseen una riqueza de experiencia y conocimientos igualmente valiosa, y por otro lado, también enfatiza la intencionalidad de dichos procesos: la búsqueda de la transformación de la realidad a favor de los sectores populares. Así, en la pedagogía de Freire, “la propuesta de comunicación no se cierra sobre sí misma (no es la comunicación por la comunicación o la educación por la educación), sino que está vinculada de origen, con la toma de decisiones para una acción comprometida con intereses de clase” (Trejo, 1997:19). Es, pues, una propuesta de comunicación popular y las de sus seguidores también lo son, como puede apreciarse en las siguientes definiciones.

Los participantes en el Primer Seminario sobre Comunicación Participatoria, realizado en Quito en 1978, definieron a ésta como “...el proceso social mediante el cual protagonistas con intereses no antagónicos construyen en común discursos que pueden ser utilizados como instrumentos de lucha para la modificación real de sus condiciones de existencia, para el cambio de las estructuras de poder económico, político, social y cultural dominante y para la inversión de las formas de comunicación vigentes (Vejarano *et al.*, 1989:23).

Juan Díaz Bordenave, por su parte, construye una definición de comunicación participativa en la que dice “...es aquella en que todos los interlocutores ejercen libremente su derecho a la autoexpresión, como una función social permanente e inalienable, generando e intercambiando sus propios temas y mensajes, con el objeto de, solidariamente, crear conocimiento, compartir sentimientos, organizarse y adquirir poder colectivo, resolver sus problemas comunes y contribuir a transformar la estructura de la sociedad para que se vuelva libre, justa y participativa” (cit. en Vejarano *et al.* 1989:24).

Comentamos antes que en la tradición latinoamericana sobre el deber ser de la comunicación era posible encontrar coincidencias con el pensamiento de Jürgen Habermas. Éste al hablar de la acción comunicativa como uno de los subtipos de la acción social propone “la existencia de una posibilidad efectiva de establecer un diálogo libre de coerciones, basado en la igualdad de roles comunicativos y

³⁴ En la Biblioteca “Lucas Ortiz Benítez” del CREFAL, en la ciudad de Pátzcuaro, pueden encontrarse éstas y otras referencias.

³⁵ Cuando hablamos de comunicación, no podemos ignorar que ella puede presentarse como un fin en sí misma, o bien, como parte de procesos interpersonales o colectivos más amplios, como pueden ser los educativos o de organización.

en la presuposición de condiciones universales de comprensión mutua, tendientes al establecimiento de un consenso actorial como finalidad última de la acción social” (Saperas, 1993:175), y propone también la necesidad de concebir “estructuras comunicativas abiertas donde “lo público se exprese como en un foro sin centro”” (cit. en Millé, 1993:156). Así, asegura Carmen Millé, “al sentir el derecho de ser partícipe del proceso comunicativo, se podrán retomar los temas y áreas de la vida más próximas a lo cotidiano, más accesibles al actuar personal y sobre los cuales todos somos expertos y podemos asumir una postura más activa...la desaparición de un centro controlador no implica desorden o caos, sino involucración y compromiso” (1993:157).

Esta tradición, que enfatiza la necesidad de procesos de comunicación horizontal o circular, nunca vertical o unidireccional, y que pretende romper con el “soliloquio informativo” para dar paso al “coloquio comunicativo” (Pasquali, 1976:54), es la utopía que debe guiarnos en la relación entre sujetos de distintas culturas.

Sin embargo, además de buenas intenciones, es necesario que partamos también de información que nos permita cristalizar aquellas en procesos de comunicación intercultural verdaderamente participativos y exitosos. Para esto, la tradición norteamericana nos proporciona algunos elementos. Margaret De Fleur y otros (2005:181 y ss.) inician la revisión de las diferencias culturales en las habilidades de comunicación, citando a Edward T. Hall cuando asegura que “cultura es comunicación y comunicación es cultura”. Esto en un doble sentido, por principio, el vehículo de transmisión, crecimiento, modificación, reducción y difusión de una cultura es la comunicación. Y por otro lado, la manera en que nos comunicamos es establecida para nosotros por la cultura que adquirimos.

Según un texto de Bonfil Batalla, “...una generación transmite a otra los códigos que le permiten comunicarse y entenderse entre sí: un idioma que expresa además la peculiar visión del mundo, el pensamiento creado por el grupo a lo largo de su historia; una manera de gestos, de tonos de voz, de miradas y actitudes que tienen significado para nosotros, y muchas veces sólo para nosotros” (1990:47); así, todo código (verbal, gestual, de colores, del vestido, costumbres, culinario, corporal, etc.) ha sido aprendido en la cultura en la que crecimos, y esto explica las diferencias culturales de nuestras características comunicacionales.

¿Qué hacer frente a esta diversidad cultural? De Fleur y otros (2005:182 y ss.) citan cinco factores involucrados en la comunicación intercultural que, de ser tomados en cuenta pueden facilitarla. Estos factores reconocen la existencia de particularidades culturales que nos diferencian, pero también, la posibilidad de encontrar coincidencias que faciliten la comunicación, y son:

1. “Una persona puede pertenecer a varias culturas especializadas, y el número de tales afiliaciones puede variar para un individuo” (De Fleur *et al.*, 2005:182). Estos autores utilizan las categorías de “cultura general” y “culturas especializadas” para diferenciar entre aquella que es básica y nos permite coexistir dentro de una sociedad mayor y única, y otras culturas dentro de esta cultura. La primera de ellas nos permite comunicarnos con otros en formas relativamente predecibles (ésta incluye, entre otros elementos, el idioma principal en uso, ciertas creencias, artefactos y tecnologías, así como ciertos valores que la mayoría de los miembros de una sociedad mayor adoptan, así como el diseño básico de sus principales instituciones sociales –familia, educación, religión, economía, etc.). Las segundas caracterizan a las personas en categorías sociales particulares, como las relacionadas con la profesión, la raza, la religión, la clase social, la orientación sexual, la edad, etcétera.

Más particularmente, De Fleur y otros hablan de culturas especializadas en miniatura, al referirse a aquellas existentes en los grupos sociales (grupos primarios y organizaciones). “Es la socialización dentro de la cultura general –al aprender sus formas y requisitos- lo que *nos hace similares a todos*; pero es la socialización dentro de culturas especializadas y en miniatura de las categorías sociales y los grupos a los que cada uno pertenece lo que *nos hace distintos*”, concluyen estos autores (2005:177-178). Volviendo al primer factor citado, éste enfatiza el hecho de que toda persona participa en diversas culturas especializadas.

“Ser participante de una cultura específica queda definido por nosotros y los demás”. La percepción que los demás tengan de nosotros y de nuestra pertenencia a cierta(s) cultura(s) especializada(s), los hará actuar de cierta manera y no de otra frente a nosotros (“si la gente cree que algo es cierto, actuará como si lo fuera”) (De Fleur *et al.*, 2005:182).

2. “Cualquier cultura específica puede emerger para dominar suficientemente las creencias de una persona e influir o alterar el intercambio de un mensaje” (De Fleur *et al.*, 2005:183). Esto depende principalmente del contexto y las personas involucradas en la comunicación. En otras palabras, cualquiera de nuestras identidades (las provenientes de las culturas especializadas que nos han conformado) puede ser más evidente en cierto momento y afectar el proceso de comunicación.
3. “Mientras mayor sea el número de culturas similares que un individuo ofrece a una conversación con otros en un intercambio, mayor será el potencial de una comunicación precisa” (De Fleur *et al.*, 2005:183). Este factor se explica debido a que tendemos a esperar que quienes comparten con nosotros ciertos antecedentes y experiencias culturales piensen como nosotros, y esto impactará en nuestra apertura a la comunicación.
4. “Mientras mayor sea el número de culturas compartidas que los individuos ofrecen a una conversación, mayores serán sus sentimientos de atracción y comodidad al comunicarse” (De Fleur *et al.*, 2005:183). Los antecedentes y culturas especializadas compartidos reducen la incertidumbre de iniciar una relación.

Podemos pensar que esta teoría refleja lo que sucede en la realidad de la comunicación intercultural de manera bastante precisa, y que el ejemplo citado al inicio de este artículo es prueba de ello. En ese ejemplo, el descubrimiento de una identidad compartida permitió romper las barreras que las diferencias, étnicas y culturales, oponían a la comunicación. Los factores revisados hacen énfasis precisamente, en la importancia de buscar identidades compartidas que podamos utilizar en la comunicación con los demás.

La tradición que estamos revisando ofrece una segunda propuesta bastante interesante para nuestro caso, y es la existencia de cuatro rasgos culturales descubiertos por los estudiosos de la comunicación intercultural, en los que se puede clasificar la manera en que los miembros de las distintas culturas nos relacionamos con los demás (véase De Fleur *et al.*, 2005:199-202).

Estos rasgos son:

1. Individualismo y colectivismo. Se refiere a un rasgo cultural que hace percibir el mundo desde una orientación individual o una colectiva. En la primera forma, las personas valoran la independencia, la iniciativa personal, la expresión individual y la privacidad. En el segundo, se

valora la colaboración, la pertenencia al grupo, el respeto y la lealtad a éste. A cambio, el grupo provee apoyo y protección.

2. Contexto alto y bajo. Se refiere al volumen de información necesario en el intercambio de información. Para las culturas de contexto alto, mucho se da por hecho o se asume, por innecesario; se parte de que existe información previa suficiente para que no sea necesario ofrecer información directa o detallada. En este caso, la comunicación no verbal es más importante que la verbal, y la información es sutil e indirecta. En las culturas de contexto bajo, por el contrario, se privilegia la comunicación verbal, la comunicación es explícita y abierta, se ofrecen detalles e información precisa y fiel, y los comunicadores ofrecen toda la información necesaria.
3. Distancia de alto y bajo poder. Este rasgo cultural señala la diferencia entre las culturas que valoran las diferencias de estatus y las jerarquías sociales (alta distancia) y las que valoran la igualdad (baja distancia), y cómo esto afecta al tipo de comunicación que se emplea. En el primer caso, los rasgos de la comunicación son que es más formal y distante, se espera obediencia a los líderes y mayores sin cuestionamiento, se evita la confrontación, y hay poco acceso a la comunicación entre miembros de distintos estatus sociales. En el segundo, se alienta el desafío a la autoridad, se ve la confrontación y el cuestionamiento o el desacuerdo como un derecho, se puede hablar con cualquiera sobre cualquier tema, y las personas son accesibles, abordables y sin pretensiones.
4. Masculinidad y feminidad. Este rasgo, clasifica a las culturas que valoran la competencia y el éxito individual o, por el contrario, las relaciones interpersonales en el proceso de comunicación. La masculinidad se asocia con la ambición, la búsqueda de ganar, y ser enérgico y directo como rasgos deseables. La feminidad, por su parte, por la búsqueda de la igualdad entre los géneros, la cordialidad, la cooperación y la colaboración en la comunicación, la búsqueda de empatía y afinidad, y la bondad como cualidades importantes (cfr. De Fleur *et al.*, 2005:184-189). Otros autores prefieren llamar a este último rasgo, como “culturas orientadas a las tareas” (masculinas) y “culturas orientadas a lo social” (femeninas) (Adler y Elmhorst, cit. En De Fleur, 2005).

Al hablar del caso de México, podemos exponer algunas suposiciones, a partir de ciertos rasgos presentes en las culturas indoamericanas, que nos permiten caracterizar de manera hipotética a los representantes de estas culturas.

Retomando la caracterización realizada por Bonfil Batalla, esta matriz “...se estructura en torno a los principios de *reciprocidad* en las relaciones sociales y entre los hombres, la naturaleza y el cosmos; y de *autosuficiencia*, con los valores derivados que privilegian la diversificación frente a la especialización y desestiman la acumulación en beneficio de la igualdad, todo ello sustentado en una cosmovisión en la que el hombre no es el centro del universo sino un integrante más que debe encontrar formas de relación armónica con el resto” (1999:82-83). En lo que se refiere a la manera particular de comunicarse de los pueblos indígenas en Mesoamérica y la región de los Andes, podemos citar al menos cinco características propias de esta matriz cultural:

1. Es oral. La comunicación en las sociedades rurales en general, y entre ellas, en las indígenas, es eminentemente oral, de tipo directo, y por esto mismo, muy apoyada en la memoria y la

experiencia, reciente o antigua, presente o heredada. La oralidad de estas culturas tiene como consecuencia que la palabra tenga una gran importancia: la palabra dada equivale a los documentos escritos, sellados y firmados de las culturas letradas; todo lo importante debe ser hablado o discutido, y hay gran respeto a la palabra de los antepasados. En las culturas orales se emplean frases cortas, no subordinadas sino yuxtapuestas; el discurso oral sólo puede percibirse en el contexto y en los momentos y circunstancias en las que se le pronuncia, la transmisión de la palabra oral requiere al menos de dos interlocutores presentes, y en la transmisión de los conocimientos, cada comunicador le imprime su sello particular cada vez que los transmite (cfr. Maurer, 1996:110-111). Otro recurso frecuentemente empleado en las culturas orales, es el ejemplo (“la parencia” entre los purépechas), para lograr mayor claridad y memorización.³⁶

Históricamente, estas culturas en nuestro país no desarrollaron un sistema de lecto-escritura de tipo alfabético, y muchas de ellas no se han alfabetizado, o presentan el fenómeno llamado analfabetismo funcional.³⁷

2. Es abierta y dialogal. Juan Díaz Bordenave afirma que debido a las características propias del trabajo del hombre del campo cuyos rasgos fundamentales son el riesgo y la incertidumbre, el agricultor independiente, a diferencia del empleado urbano, debe constantemente tomar decisiones propias, por ejemplo sobre el uso y manejo de la tierra, los tiempos y tipos de cultivos, etc. Por ello “...en general, el agricultor no toma decisiones solo, sin consultar a nadie. El agricultor discute sus decisiones con su familia y trata de intercambiar ideas con vecinos, amigos, parientes, líderes y autoridades” (1987:104). Hay una apertura a escuchar las opiniones de los demás y la costumbre de discutir con otros para tomar decisiones.
3. Es incluyente. Hay una tendencia general a no excluir a nadie de la comunicación. En las comunidades indígenas “...que conservan un ámbito mayor de cultura propia, la mujer participa más activamente y en pie de igualdad con el hombre, no sólo en los asuntos domésticos sino también en las decisiones que afectan a la comunidad...no se coarta la participación de los niños en la charla familiar...se privilegia la comunicación entre abuelos y nietos, lo que simultáneamente, ofrece espacio importante para ubicar y aprovechar socialmente la experiencia de los ancianos” (Bonfil, 1990:59).
4. En ella se procura el consenso. En la toma de decisiones de las comunidades indígenas y agrarias, se busca el consenso. “Entre los campesinos [dice Arturo Warman, refiriéndose a comuneros indígenas y ejidatarios], el consenso implica negociación y convencimiento. Las posiciones o proposiciones mayoritarias se modifican para incorporar a las minoritarias...La flexibilidad, el tiempo, la negociación entre las unidades constitutivas de la comunidad campesina, son mecanismos del consenso...” (1980:165). La búsqueda del consenso para la toma de decisiones va aún más allá del respeto al derecho a la autoexpresión, implica también tomar en cuenta las opiniones y puntos de vista de todos, independientemente de si éstos

³⁶ Observación personal.

³⁷ Presente en aquellas personas que habiendo aprendido a leer y a escribir, no utilizan estas habilidades en su vida cotidiana, por lo que no les redunda en ningún beneficio, llegando a olvidar a la larga este aprendizaje. Los mayores índices de analfabetismo y analfabetismo funcional en México se presentan en las poblaciones rurales, y en los estados que coinciden geográficamente con la Mesoamérica prehispánica.

concuerdan con los de la mayoría o no. El consenso trae como consecuencia la unidad dentro de las comunidades.

5. Tiende a lo colectivo. La tendencia general de las relaciones es hacia lo colectivo no hacia lo privado. “Se da una intensa convivencia familiar, por el trabajo en común o complementario, por el rito y la celebración, por la disposición del espacio doméstico, concebido más para la continua relación colectiva que para la privacía” (Bonfil Batalla, 1990:58).

La cultura es totalidad, y por ello, las características comunicacionales de una cultura deben ser entendidas como parte y consecuencia de ella. En el caso de las culturas indígenas y las de sus descendientes, podemos tender lazos de relación entre esta manera de comunicarse y al menos cuatro aspectos básicos de la comunidades: la propiedad colectiva (comunal o ejidal) de los recursos naturales; el trabajo colectivo (visible en la práctica de “la mano devuelta” o en el trabajo obligado en obras para el bien común); el don y la reciprocidad en lugar de la búsqueda de la acumulación o el beneficio propios, y el acceso a los niveles de autoridad (moral o formal) como producto de una vida de servicio a los demás (cfr. Trejo E., 1997:23-24).

De acuerdo con estas características, podemos pensar que las poblaciones indígenas y sus descendientes más directos, presentarían los siguientes rasgos culturales de acuerdo con la clasificación presentada en De Fleur (2005):

Tabla 2. Rasgos culturales de la comunicación indígena.

Rasgo cultural	Justificación
Colectivismo	Por la orientación hacia las necesidades de la colectividad, hacia la cooperación, y el bienestar y la defensa del grupo.
Contexto bajo	Por el uso de la palabra hablada como principal recurso de la comunicación.
Distancia de alto poder	Por el respeto a los mayores y los procesos de dominación colonial de que han sido objeto.
Feminidad u orientación a lo social	Por la búsqueda del consenso en la toma de decisiones.

En conclusión, en relación con la comunicación, hemos sostenido que si la cultura es totalidad, las características comunicacionales de una cultura deben ser entendidas como parte y consecuencia de ella y que en los procesos de comunicación intercultural, la búsqueda de las coincidencias, a través de cierto tipo de comunicación, sería un principio de garantía para establecer procesos exitosos de transmisión y apropiación de significados, tal como lo son los procesos de educación.

Esto es, en un país como México, el segundo del mundo en cuanto a número de culturas diferenciables y en el que además del español, se utilizan sesenta y tres lenguas distintas para comunicarse, es imperativa la búsqueda de identidades compartidas, si deseamos desarrollar procesos educativos respetuosos de nuestra diversidad.

Bibliografía

Bonfil Batalla, G. (1990). *México Profundo. Una civilización negada*. México: CONACULTA-Grijalbo.

_____ (1999). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.

De Fleur, M.H. et al. (2005). *Fundamentos de comunicación humana*. México: McGraw Hill.

Díaz Bordenave, J. (1987). *¿Qué es comunicación rural? Necesidad y reto en América Latina*. México: Carrasquilla Editores.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1977). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Hernández, N. (1996). “Imágenes de los indígenas: juicios y prejuicios”, en: Klesing Rempel, U. (Comp.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Instituto de la Cooperación Internacional.

Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Klesing Rempel, U. (Comp.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Instituto de la Cooperación Internacional.

Maurer, E. *Oralidad y escritura*, en Klesing Rempel, Ursula, *op. cit.*

McEntee, H. (2000). *Comunicación intercultural*. México: McGrawhill.

Millé de García Liñán, C. (1993). *La necesidad de comunicarse. Problemas derivados de la falta de comunicación*. México: Edamex.

Pasquali, A. (1976). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Reyes Matta, F. (comp.) (1983). *Comunicación alternativa y búsquedas democráticas*. México: Friedrich Ebert Stiftung, ILET.

Stavenhagen, R. (1996). “Derechos indígenas y derechos culturales”, en: Klesing Rempel, U. *op. cit.*

Trejo Estrada, M.G. (1979). “Indígenas mexicanos: instrumentos de la política”, en: *Revista Médico Moderno*. México: EDICOM.

_____ (1997). *El papel de la comunicación en la consolidación de las organizaciones populares: el caso de la Unión de Comuneros Emiliano Zapata de Michoacán, 1979-1985*, tesina de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: FCPS, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Vejarano, G. *et al.* (1989). *La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural*. Col. Cuadernos del CREFAL No. 14. Pátzcuaro: CREFAL.

Warman, A. (1980). *Ensayos sobre el campesinado en México*. México: Ed. Nueva Imagen.

Wolf, M. (1999). *La investigación de la comunicación de masas*. México: Paidós.

Wulk, Ch. (1996) “El otro. Perspectivas de la educación intercultural”, en: Klesing Rempel, U. (Comp.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Instituto de la Cooperación Internacional.

Zubieta, A.M. (Dir.) (2000). *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Buenos Aires: Paidós.

La comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal

Juana Liset Villarruel Soto

Licenciada en Comunicación y Cultura

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

liz_villarruel_s@hotmail.com

Existen diversas investigaciones que retoman el fenómeno de la migración, muchas de ellas enfocadas en disciplinas como la antropología social y la sociología. Y ¿en la comunicación? Son casi nulas las investigaciones sobre migración. Se cree que el estudio de la comunicación son medios masivos de comunicación, cuya idea es errónea, probablemente por el significado que se le atribuyó al término a finales del siglo XIX cuando comunicación era entendida desde el cine, la radio y la televisión (Winkin, 1990:13), connotación que es vigente hasta nuestros días. Sin embargo, esto no es así, el campo de la comunicación tiene más líneas de investigación que hacen posible su estudio. Por ejemplo, si bien es ciertos los medios masivos son un matiz del estudio de la comunicación, empero, tenemos también a la comunicación interpersonal, la comunicación no verbal, la comunicación intrapersonal y la comunicación intercultural; son muchos los estudios y hallazgos que los especialistas han planteado para comprender este campo, incluso hay teorías y conceptos que se han retomado en diferentes corrientes de pensamiento, como el interaccionismo simbólico, en donde retoman a la comunicación como el medio que permite la estructura de la trama social y el intercambio. Otros estudios que se han hecho desde la comunicación son los aportes de la escuela de Palo Alto en el que autores como Ray Birdwhistell (1970), Edward Hall (1972) han publicado estudios y conceptos que explican las formas de la comunicación interpersonal, me refiero al término de la kinésica y la proxémica, por mencionar algunos.

En tanto al fenómeno de las migraciones se han realizado amplias investigaciones tratando de responder por qué y para qué la gente migra, desde objetos de estudio muy particular, en especial desde la antropología social. No obstante, las personas no sólo dejan su lugar de origen, sino que se enfrentan a nuevos encuentros interculturales y a nuevas interacciones que condicionan la estancia de los migrantes en la cultura receptora. Tal es el caso de las mujeres oaxaqueñas migrantes al Distrito Federal.

Esta investigación, centra su interés en el campo de la comunicación, en especial desde la interacción, la comunicación intercultural e interpersonal como el medio que hace posible las relaciones sociales a través del intercambio y del diálogo. El objetivo de este trabajo es describir la comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal. La adaptación transcultural explicada aquí como resultado de la convivencia e intercambio entre elementos de la cultura originaria y la cultura receptora en la vida cotidiana de las migrantes en la ciudad. Es decir, aquellos aspectos culturales que las mujeres oaxaqueñas aprenden en sus comunidades y, en el momento de la migración, retoman para poder adaptarse a la cultura receptora. Sin embargo, este intercambio no sólo se percibe como si éste fuese

absoluto, las migrantes, así mismo, ya en la ciudad, se someten al aprendizaje de elementos propios de la cultura de acogida, que posteriormente incorporan a su vida cotidiana, junto con algunos aspectos originarios de sus comunidades.

Las preguntas que se plantean en esta indagación son las siguientes: ¿Cómo es el proceso de comunicación intercultural interpersonal entre las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal y los habitantes de la delegación Iztapalapa? ¿Cuáles son los referentes culturales que llevan a la práctica las mujeres indígenas de Oaxaca y los nativos durante sus procesos de comunicación interpersonal cotidiana? ¿De qué manera las mujeres indígenas oaxaqueñas modifican sus referentes culturales e incorporan a su vida cotidiana nuevas prácticas de la cultura receptora? ¿Qué papel juega esta incorporación en su adaptación a la ciudad? ¿Cuál es la disposición que ejercen las mujeres oaxaqueñas para adaptarse a las nuevas experiencias? ¿Cuáles son los posibles conflictos de carácter comunicacional a los que se enfrentan las mujeres indígenas de Oaxaca en el marco de la adaptación transcultural en su proceso de comunicación interpersonal con los nativos? ¿Qué diferencias se observan en las mujeres indígenas migrantes en la incorporación de discursos mediáticos de la sociedad receptora según su tiempo de estancia en esta sociedad?

Dentro de este artículo, se podrá encontrar algunos de los conceptos y teorías que los investigadores han retomado para el estudio de la comunicación interpersonal- intercultural. La metodología cualitativa como vía de análisis. Finalmente, la interpretación y propuestas que se exponen aquí como resultado de un proceso que enriquece al campo de la comunicación. Es importante mencionar que este fenómeno puede estudiarse de diferentes perspectivas, no obstante, esta vía, es uno de las muchas formas que puede comprender el campo de la comunicación y la cultura.

La teoría que se utilizó para el análisis de este estudio, es una de las teorías sobre la comunicación intercultural, me refiero a la teoría de la Adaptación Transcultural de Young Kim. Esta autora, hace un planteamiento interesante en donde expone la utilidad de la comunicación interpersonal, intercultural y los mass media en las migraciones, por lo que dentro de esta investigación se retoman a los medios de comunicación autóctonos y étnicos de manera general en el fenómeno de la migración. Además, Young Kim plantea una serie de momentos y premisas que se pueden vislumbrar durante la adaptación de los forasteros, (término que Young Kim utiliza) los cuales son retomados desde la cultura de cada sujeto, la comunicación vista en la teoría como el medio que permite el intercambio, el diálogo, y los procesos de aprendizaje y de pertenencia que los individuos forasteros incorporan a su vida diaria.

El estudio de campo duró aproximadamente ocho meses, a saber. Estas mujeres actualmente radican en la delegación Iztapalapa en la colonia San Simón Culhuacán o aledaña ésta. Se retomó a mujeres porque según cifras del Conapo (2010) existen muchos migrantes de otros estados que llegan a radicar al Distrito Federal, entre ellos el estado de Oaxaca, con un índice muy alto de migración y marginación, sólo después de Guerrero en primer lugar y Chiapas en segundo lugar. Sin embargo, seleccioné mujeres del estado de Oaxaca porque ocupa el primer lugar de migrantes oaxaqueñas a la delegación Iztapalapa, con un índice superior que el número de migraciones de sexo masculino.

La muestra está compuesta por cinco mujeres oaxaqueñas con diferentes tiempo de estancia en la ciudad, con dos años, cuatro años, seis años, trece años y veintidós años, con la finalidad de hacer una comparación en el consumo de televisión según su tiempo de pertenencia a la cultura receptora; y si el tiempo de permanencia en la ciudad es un factor determinante en la adaptación de dichas mujeres.

Como ya se mencionó arriba la metodología que se utilizó para la elaboración de esta investigación fue el método cualitativo con la ayuda de dos técnicas propias de este método. La historia oral temática y la observación participativa. En un primer momento se diseñaron protocolos de investigación que permitieran recabar información acerca de la vida de las mujeres oaxaqueñas, el objetivo de esta indagación fue el ser migrante y no la historia de vida de cada una de estas mujeres, de aquí la pertinencia de la historia oral temática. Para la historia oral temática propuse siete tópicos de análisis: socialización primaria, migración, adaptación, comunicación, redes sociales, medios de comunicación masiva étnica y medios de comunicación masiva autóctonas. En un segundo momento, se diseñó tópicos a manera de guía con la finalidad de llevar a cabo la observación participativa; para ello, conviví con las cinco informantes en diferentes momentos y situaciones de su vida cotidiana. Para la elaboración de los instrumentos de análisis clasifiqué la observación participante en cinco rubros: interacción, comunicación verbal y no verbal, cultura, teoría de la adaptación transcultural de Young Kim y medios de comunicación masiva. Esta segmentación con la finalidad de retomar con detalle algunos aspectos que se dan por sí solos en los diferentes momentos de interacción.

1. Relaciones entre comunicación interpersonal y comunicación intercultural

1.1. La comunicación interpersonal

Este apartado está dividido en tres grandes momentos: la comunicación interpersonal, la comunicación intercultural y la comunicación intercultural mediada y la relación entre el concepto de la comunicación interpersonal y la comunicación intercultural. Los primeros estudios sobre la comunicación interpersonal se deben a aportes que se estaban haciendo desde otras disciplinas que retomaron a la comunicación interpersonal como la vía que posibilitaba la estructura de las sociedades. Los primeros estudios se debieron a la escuela de Chicago en donde el objetivo de la escuela no estaba centrado en el campo de la comunicación sino en lo social. Al respecto Humán (2011) señala que la comunicación interpersonal fue el marco de referencia para entender la construcción de la sociedad, sin embargo, “la preocupación central de la escuela no estuvo puesta en el fenómeno comunicativo, sino en el social, es decir, la comunicación se convertía en un elemento indispensable, pero instrumental, que configuraba estructuras sociales pero que no tenía entidad propia” (Humán, 2011:51). Pero, ¿qué es la comunicación interpersonal? Hay diversos autores que han puesto sus esfuerzos para esclarecer este término. De una manera muy fácil, la comunicación interpersonal, puede ser entendida como aquel intercambio cara a cara que se establece entre dos o más personas. Por consiguiente la comunicación interpersonal se vuelve un intercambio en donde no sólo se emite un mensaje, sino toda una serie de elementos no verbales dentro del mismo momento de la interacción, como puede ser: los movimientos de manos, los gestos, los movimientos de cabeza, el tono de voz, la vestimenta, e incluso, el propio espacio, son aspectos que comunican en una interacción dada.³⁸ Esto nos lleva a retomar una de las formas de la comunicación interpersonal, la comunicación no verbal, son muchos los aspectos que se deben de tomar en cuenta para su análisis, incluso hay algunos elementos no verbales que connotan un significado a partir de la cultura de los

³⁸ Para mayor detalle revítese a Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS. Knapp, Mark (1991), *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. México: Paidós. Hall, Edward (1989), *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.

sujetos³⁹. No obstante, en este momento sólo retomaré la comunicación no verbal desde los conceptos expuestos por Ray Birdwhistell (kinésica) y Edward Hall (proxémica), aportes retomados desde la escuela de Palo Alto.

Así como la comunicación verbal es importante de atender, también lo es la comunicación no verbal, pues ésta no es excluyente de la primera, sino todo lo contrario, ambas se complementan y ambas significan. Pocos son los autores desde el ámbito de la comunicación que han aportado investigaciones sobre esta forma de comunicación. Los estudios sobre la comunicación no verbal han sido retomados por disciplinas como la sociología, la psicología social, la psiquiatría, la antropología y la etología. Existen diferentes interpretaciones y formas de entender la comunicación no verbal, ésta puede ser concebida como todo aquel mensaje que se da entre interlocutores que no se expresa de manera oral, sino gestual, corporal, visual, espacial, temporal, táctil y que el significado es descodificado en un tiempo y espacio específico propio de la interacción. De esta manera, cuando una persona transmite verbalmente un discurso a otra, también lo hace de manera no verbal; esta última forma de comunicación complementa en todos los sentidos lo que se está diciendo verbalmente. Knapp (1991: 41), considera que la comunicación no verbal es utilizada para “describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas. Al mismo tiempo, advertimos que estos acontecimientos y conductas no verbales pueden interpretarse mediante símbolos verbales [...]”.

La kinésica, término planteado por Ray Birdwhistell (1970) para explicar los movimientos corporales y gestuales de los sujetos, como por ejemplo los movimientos de las piernas, manos, ojos, cabeza, etc. También el olfato y el gusto son elementos que comunican; estos últimos no forman parte propiamente de la kinésica, pero sí de la comunicación no verbal.

Como se ha podido observar la comunicación no verbal tiene diversos matices que se deben de considerar en cualquier interacción. El espacio no es la excepción; éste también comunica, pero además, connota un significado específico dependiendo de lo que se está diciendo, ya sea verbal o no verbal. Todo el tiempo se emiten mensajes a diferentes participantes y en diferentes situaciones. Constantemente se asumen roles que son naturalizados por los demás interlocutores y por el lugar donde se posicionan.

Para explicar y entender los diferentes aspectos y significado que se le atribuyen al uso del espacio, Edward T. Hall (1972) presenta el término proxémica, el cual es entendido como aquel aspecto que se utiliza “para definir las observaciones y teorías interrelacionadas acerca del empleo del espacio por el hombre” (Hall, 1972: 125). Por tanto, la proxémica no es un elemento aislado del proceso de comunicación interpersonal y no puede comprenderse fuera de éste.

Los individuos (Rizo, 2009: 50) suelen poner límites invisibles a su alrededor. En diferentes ocasiones las personas suelen sentirse agredidos cuando consideran que un lugar u objeto les pertenece. A esta disputa constante de poder se le ha denominado territorialidad. Hall (1989: 173) entiende la territorialidad como “el acto de reclamar y defender un territorio”. Por su parte, Knapp (1991:114) asevera que el estudio de la territorialidad se debe a los primeros estudios del uso del espacio en animales y define la territorialidad como la manera en que se “significa la conducta cuya característica es un tipo de identificación con un área determinada que indique la propiedad y la defensa de ese

³⁹ Para mayor detalle revítese a Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS

territorio ante quienes pueden <<invadirlo>>”. Con base a lo anterior, la territorialidad es el uso del espacio, el significado que se les atribuye a los lugares y la defensa de aquella área que se considera como propia.

El uso del espacio es posible, por otro lado, por las normas y reglas que se establecen de manera convencional por la sociedad. Sin éstas, la interacción social sería un caos. Al respecto afirma Knapp (1991:114) que el fenómeno de la territorialidad ayuda a mantener la interacción social; no obstante, también, puede ser fuente de conflicto social, pues sólo el más apto será aquel que tenga el mayor control del territorio. Tan sólo hay que observar el metro en horas pico, la gente se siente incómoda y molesta cuando otras personas desconocidas invaden su espacio personal, y esto se debe a que, según Hall, (1989: 177) “desde la infancia nos han enseñado a evitar el contacto con extraños”. Si alguien transgrede esta norma espacial, y el acercamiento es evidente, el resultado a su intromisión será el rechazo y quizás hasta la agresión.

1.2. La comunicación intercultural y la comunicación intercultural mediada

Existen varios autores que tratan el concepto de interculturalidad a partir de términos como la tolerancia, el respeto, la vía para entender la manera de pensar, de vivir y de comprender la vida de las personas que profesan culturas diferentes. E incluso hay quien afirma que estudiar a la interculturalidad es constatar la gran ignorancia que hay sobre otras culturas y la errónea concepción que se tiene sobre el otro (Rodrigo, 1999: 4). El gran reto de la interculturalidad es comprender que ninguna cultura es mejor que otra, que ningún individuo por ser de otra nacionalidad, color, región, religión o género es mejor o peor. Más bien la interculturalidad es la vía para ver con respeto lo desconocido. Pech, Rizo y Romeu (2008: 21) afirman que “las relaciones entre personas de grupos distintos no son fáciles. Y no lo son, porque siempre se tiende a pensar que nuestra forma de vivir y de ser es la mejor, que sólo nuestra cultura es valiosa, desvalorizando y discriminando cualquier otra perspectiva diferente a la nuestra. Ello dificulta la aceptación y respeto hacia otras formas de vivir o de pensar y, por lo tanto, la comunicación intercultural se vuelve algo complicado y complejo”. Todos los sujetos aunque provengan de una misma cultura (brasileña, portuguesa, francesa) indudablemente se enfrentan a procesos diferentes de socialización; por consiguiente, cada grupo o individuo leerá la realidad de una manera y no de otra. Esta lectura será el punto de referencia para determinar lo que es bueno y malo, lo correcto e incorrecto, lo legal o ilegal. Sin embargo, la interculturalidad plantea que todas las culturas, cualesquiera que éstas sean, deben de ser respetadas desde sus diferentes vertientes, puesto que cada una de ellas actuará en relación al contexto histórico, social, político y cultural de la época.

La relación y comunicación interpersonal que se establece entre miembros de diferentes culturas es lo que se conoce como comunicación intercultural. Al respecto, Pech, Rizo y Romeu, (2008: 20) señalan lo siguiente: “La interculturalidad no puede ser otra cosa que comunicación intercultural, y apuesta tanto a la competencia como a la cooperación y a la disposición que nos permitan compartir saberes y acciones, poner en común la urdimbre de significados que dan sentido a nuestra vida cotidiana, a nuestras prácticas y representaciones simbólicas”.

Por otro lado, Rodrigo (1999: 6) señala que se puede comprender la comunicación intercultural “como la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos

que se autoperciben como pertenecientes a culturas diferentes”. Sin embargo, las personas de una cultura determinada pueden coincidir con los mismos referentes culturales y adoptar otras maneras de actuar y de pensar.

En resumen, interculturalidad se entiende aquí como comunicación intercultural y este contacto entre personas de diferentes culturas debe situarse en el respeto y reconocimiento de los diferentes puntos de vista. Pech, Rizo y Romeu (2008: 21) aseveran que “la interculturalidad como proceso y actitud, más que como situación concreta, implica considerar elementos como el respeto, la tolerancia, el diálogo y el enriquecimiento mutuo, entre otros. De ahí que la interculturalidad no pueda existir sino es en el marco del respeto cultural; sólo puede darse a partir del reconocimiento del otro y a partir de un diálogo de saberes y haceres que tiendan hacia la armonización: además implica un enriquecimiento mutuo de las culturas en interacción que debe ser comprendido y asumido por todas las partes implicadas”.

Para el estudio de la comunicación intercultural existen varias teorías que tratan de explicar cómo es la relación de comunicación entre personas de diferentes culturas. Entre las más importantes se encuentran la teoría de *la Gestión de la ansiedad y la incertidumbre* de William Gudykunst, la teoría de la *Adaptación Transcultural* de Young Kim y la teoría de la *Tercera Cultura* de Fred Casmir. Para esta investigación se retoma la segunda teoría, porque me parece pertinente retomar los conceptos fundamentales de esta autora que plantea una serie de premisas derivadas de la comunicación interpersonal y de la comunicación de masas. Desde el inicio de este artículo noté la importancia de reflexionar sobre la comunicación interpersonal. Es verdad que el interés por los medios de comunicación por el momento no lo planteo aquí, porque considero que la comunicación de masas es un fenómeno que se debe plantear aparte, con categoría de análisis diferentes a la comunicación interpersonal; sin embargo, Kim plantea de manera general la incidencia de la comunicación de masas en los procesos de comunicación interpersonal. Asimismo, la teoría de la *Adaptación Transcultural* pone énfasis en el proceso de adaptación de cualquier individuo que se enfrenta a estilos de vida diferentes a los que fue creado. Ni la teoría de la Ansiedad e incertidumbre, ni la teoría de la Tercera Cultura se centran en este aspecto que considero esencial para entender la comunicación intercultural interpersonal; si bien es cierto Kim retoma algunas categorías que recoge Gudykunst para llegar a una comunicación eficaz, sólo que con diferentes abstracciones. Me parece importante recomendar al lector que para la comprensión de la teoría de Young Kim es necesario previamente revisar la teoría de William Gudykunst⁴⁰.

Como se puede observar, han sido diversos los autores que han centrado sus esfuerzos en explicar la comunicación intercultural. La teoría de la adaptación transcultural no es la excepción. Considero importante además centrarme en esta teoría porque Young Kim reflexiona sobre la comunicación intercultural, recoge de manera puntual categorías de análisis centradas en la comunicación interpersonal tanto de nativos como de forasteros. Además, en esta teoría también se toma en cuenta el papel que juegan los medios de comunicación masiva en las actitudes y el quehacer de autóctonos y migrantes. Considero esencial retomar las características que propone Kim para observar hasta qué punto los mass media inciden en la comunicación interpersonal que los migrantes llevan a cabo durante su estancia en la sociedad receptora. Asimismo, Kim hace énfasis en el término de

⁴⁰ Para mayor detalle revise Yun Young, Kim en Pech, C. et al., (2008), *Manual de comunicación intercultural*. México, UACM. y Gudykunst, W en Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS.

comunicación para entender cómo y por qué la interacción es el eje central para alcanzar o no, una comunicación efectiva y con ello las condiciones para lograr la adaptación transcultural. Otras dos características que me parecen sumamente importantes y que retoma Kim, son las condiciones del entorno a las que están expuestos los forasteros y hasta qué punto los migrantes están dispuestos a relacionarse con individuos con los que comparten sólo algunos elementos culturales.

Para introducir la teoría me parece pertinente mencionar que el trabajo de Kim es un análisis empírico sobre migrantes, realizado en los años setenta en Estados Unidos. El objetivo de Kim fue identificar aquellos elementos comunicativos que intervienen en las relaciones sociales de las personas para lograr una comunicación efectiva en el proceso de adaptación a los que están expuestos los migrantes (Kim, en Pech, Rizo y Romeu, 2008: 62).

La autora sostiene que “los migrantes, al entrar en contacto con una cultura ajena, pasan por procesos de adaptación, de cuyos factores depende el grado de adaptación de estos sujetos a esa cultura nueva a la que se enfrentan” (Kim, en Pech, Rizo y Romeu, 2008: 63). Kim estructura su teoría de la siguiente manera: en un primer momento, sitúa cuatro premisas que explican la adaptación transcultural. Posteriormente, la autora describe cinco momentos a los que se tiene que enfrentar el forastero para lograr pertenecer a la sociedad receptora.

En resumen, las cuatro premisas a las que se refiere Young Kim son:

- 1.- El proceso de adaptación es una causa de cambio en la experiencia de los individuos.
- 2.- La adaptación requiere cambios paulatinos que no afecten la unidad biológica y psicológica en los migrantes.
- 3.- “No es posible no comunicarse”.
- 4.-El bagaje cultural de los forasteros es afectado simultáneamente por su mismo mundo exterior.

La adaptación de las migrantes, además de otros aspectos, está dada en consideración al proceso de estancia de las migrantes en la ciudad. Estas mujeres indígenas oaxaqueñas incorporan de manera gradual los cambios que perciben en la ciudad a su vida diaria con el fin de no afectar su unidad cognitiva y biológica. Afirma Kim que aunque haya un mínimo de intercambio se estará dando el proceso comunicativo pues aunque no se exprese de manera verbal una situación, emoción e idea se establece la comunicación, ya que aspectos como la comunicación no verbal significan al otro interlocutor, por consiguiente, se estará dando el intercambio. En el momento de la migración el bagaje cultural de los sujetos, es afectado por el mismo mundo exterior en el que se relaciona sólo así afirma Kim se logra proceso adaptativo. Para poder lograr este proceso, asevera Kim, las migrantes pasan por cuatro momentos: *asimilación, aculturación, imitación y ajustamiento, e integración*. Asimilación: se refiere a el reconocimiento de los nuevos elementos culturales, por ejemplo, las diferentes celebraciones que se dan en la ciudad, digamos, la celebración de día de muertos, hay mujeres que se dan cuenta que los elementos que se celebran en sus pueblos no son los mismo que se celebran en la ciudad, así que reconocen esa práctica cultural, empero hay quienes no la asumen a su vida cotidiana en la ciudad. Es importante mencionar desde ahora que estos momentos o condiciones que plantea la autora no son igual para todas, hay quienes si llevan a cabo estas categorías y hay otras mujeres que no coinciden, por el hecho de que la adaptación es diversa y multifacética. Aculturación: término que

utiliza Kim para explicar que en este proceso hay procesos de aprendizaje y desaprendizaje, aunque personalmente yo no mencionaría desaprendizaje, puesto que estas mujeres si pasan por etapas de aprendizaje pero no de desaprendizajes por el hecho de que los elementos culturales originarios no se pierden sino que sólo se hacen un lado para poder adaptarse a las condiciones de la ciudad, por ejemplo, tenemos como elemento clave, el cambio de vestimenta en algunas mujeres. Imitación y ajustamiento: estas mujeres también inconscientemente se vuelven observadoras participantes de las relaciones sociales entre nativos, pues esta mirada les enseña cómo actuar frente al otro en el momento que a ellas les toque interactuar. Así que imitan y con el paso del tiempo se van ajustando a la normatividad de la cultura que las recibe. Integración: esta es el último momento que propone la autora para que las migrantes se integren a las relaciones sociales con autóctonos, pues una vez cumplido estos aspectos, las migrantes se integran a la nueva cultura.

Por otro lado, Young Kim, menciona en su teoría, a los medios de comunicación masiva autóctona, en especial a la televisión, como un instrumento que sirve para representar un modelo de cómo es que se deben actuar en distintos momentos de interacción. Al igual que la comunicación interpersonal entre nativos, los medios ejemplifican a los migrantes diferentes interacciones⁴¹.

1.3. Relación entre comunicación interpersonal e intercultural

Me parece pertinente mencionar que dentro del estudio de la comunicación interpersonal debe tomarse en cuenta la cultura de cada sujeto pues para que pueda establecerse elementos culturales en un grupo, en un individuo, estamos frente a procesos comunicativos como el medio para transmitir la misma cultura. O lo que es lo mismo, la comunicación presencial es posible gracias al intercambio y a los elementos culturales aprendidos en una cultura de vida. Afirmo Raga (2005) que cuando nos comunicamos emitimos una serie de conceptos a nuestros interlocutores, fomentados desde la cultura en la que crecemos y pertenecemos. Por ello, es importante comprender qué es cultura o al menos cómo estoy entendiendo el concepto desde este contexto.

Como se sabe cultura es un término polisémico, muchas disciplinas han buscado la manera de desentrañar el concepto. No obstante, cada autor lo ha significado a partir de sus diferentes objetivos, incluso cada disciplina le ha dado una connotación en relación a su perspectiva de estudio. Desde mi punto de vista y desde la comunicación, cultura son costumbres, hábitos, ideas, formas de pensamiento a saber, que un individuo adquiere en una cultura de vida y que comparte un mínimo de códigos lingüísticos verbales y no verbales que hacen posible el intercambio. De aquí la importancia de la relación entre comunicación y cultura.

“En este sentido, la cultura se presenta como constitutiva del ser humano. Los seres humanos comparten la unidad biológica y el hecho de ser animales culturales. Esta característica universal de la humanidad es a la vez su fuente de su diversidad. Todos los seres humanos tienen cultura: sea ésta entendida como “estilo de vida de un grupo”, “patrones de conducta”, “valores y significados”, “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral y costumbres”. Tales estilos de vida, prácticas y creencias pueden ser infinitamente variables entre los seres humanos” (Grimson, 2001: 22).

⁴¹ Para mayor detalle de esta teoría véase Kim Young en Pech, C. et al., (2008), *Manual de comunicación intercultural*. México, UACM.

Tan sólo hay que pensar en la diversidad de gente en el mundo, de estilos de vida, de ideologías, de creencias, de costumbres, de religiones. Ninguna cultura puede ser estudiada en su totalidad y absolutamente, pues la cultura es dinámica y por ello se va transformando, modificando, revalorando y actualizando. Así, la cultura es “histórica y ninguna sociedad puede comprenderse sin atender a su historicidad, a sus transformaciones” (Grimson, 2001: 24-25).

La cultura plantea Grimson, no debe tratarse de forma homogénea, no debe ser planteada desde el reconocimiento en que todos los seres humanos poseen la misma cultura, llámese cultura argentina, cultura mexicana, cultura japonesa, etc., porque cada individuo se desenvuelve en experiencias diferentes, socializaciones diferentes y por tanto culturas diferentes. Esa “tipificación” (argentinos, alemanes, portugueses, franceses, etc.) es construida y favorecida por un Estado-Nación que de manera hegemónica puso énfasis en la malévola cimentación de referentes culturales que dieran paso a la unificación de grupos y de toda una nación con el fin de ejercer un control. En palabras de Grimson, (2001:27) “<<los argentinos>> comen, leen, y hacen cosas muy distintas. Sin embargo, es poderosa la creencia social de que el conglomerado de seres humanos pertenecientes a un Estado nacional posee una cultura homogénea que sería la causa de la existencia de ese Estado. Esa pretensión de homogeneidad cultural constituye antes un instrumento de legitimación del poder estatal que una realidad verificable. Los seres humanos que llamamos “pueblo argentino” nos remite a una “identidad cultural”. De este modo, la pretensión de definir una “identidad argentina” uniforme e inmutable debe comprenderse como un acto político”.

Es importante hacer una reflexión acerca del concepto de comunicación y cultura, pues, éstos no pueden concebirse por separado. La cultura es posible gracias a que los seres humanos se comunican entre sí. Si se retoma el concepto de cultura como costumbres, hábitos, creencias, estilos de vida, efectivamente estamos frente a procesos de aprendizaje, por tanto, la cultura es una construcción convencionalmente constituida por la sociedad. Cada individuo aprende a ver la realidad de diferentes maneras, y esto es resultado de experiencias y de múltiples facetas de socialización a las que se enfrentan las personas durante su vida. Lo anterior es posible gracias al intercambio y a las diferentes relaciones personales. En este sentido, se hace uso de la comunicación, entendida aquí, como interacción, y por ende, como comunicación interpersonal.

“Las personas interiorizan la cultura a través de procesos de interacción. Es decir, para incorporar la cultura, los sujetos necesitan forzosamente comunicarse con otros. Por otra parte, todo ser humano necesita, para sobrevivir, comunicarse con los miembros de su grupo de pertenencia y con los otros. De ahí que los procesos de comunicación interpersonal sean la base de toda interacción social” (Pech, Rizo y Romeu, 2008: 16). Durante toda la vida, las personas, hacen uso de la comunicación interpersonal, y con ella de la comunicación gestual, corporal, espacial; la manera en como los sujetos se comunican, el discurso verbal que se utiliza, los gestos que se usan para acompañar la comunicación verbal, el uso del espacio, el contexto en donde se establece la comunicación, la manera cómo reacciona una persona en determinada situación, el vocabulario que se utiliza para decir algo, la vestimenta que se emplea para cubrir el cuerpo, los accesorios, los códigos adquiridos de una determinada lengua, etc. Todos estos aspectos son aprendidos por la cultura a la que pertenece cada individuo y cada uno de ellos se adquiere a través de la interacción.

Marta Rizo (2009:25) asegura que es necesaria la socialización para que sea posible la incorporación e interiorización de la cultura; puesto que la socialización necesita de procesos de comunicación que son transmitidos de generación en generación. La autora explica dos tipos de socialización a las que se

enfrentan los sujetos, la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera es entendida como aquel intercambio al que están expuestas las personas los primeros años de vida. La segunda, se observa durante el resto de vida de cualquier participante, pues constantemente los individuos intercambian normas, valores, creencias, formas de comportamiento que son el resultado de lo aprendido durante la socialización primaria.

2. Hallazgos en el estudio de campo

Una vez que concluí el trabajo de campo diseñé una serie de tópicos para su análisis, mismo que utilicé en el diseño de instrumentos en el apartado metodológico. En esta parte fui mezclando ambas técnicas de investigación, incluyendo concepto y posturas de autores que revisé en el apartado del marco teórico-conceptual. Aquí podrán encontrar la relación entre la teoría, la voz de la informante y mi propia interpretación, aunado, a la descripción de algunos momentos y situaciones que se recolectó a través de la observación participativa. Me parece importante hacer mención que aquí sólo se plantea los hallazgos encontrados en los tópicos adaptación y comunicación, sin embargo, en la tesis *la comunicación interpersonal intercultural en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca* se podrá conseguir la versión completa⁴².

2.1. Adaptación

La adaptación es diversa y multifacética en cada una de estas mujeres oaxaqueñas, pues cada una de ellas se adaptaron a las condiciones de la ciudad de diferente manera, incluso hay quienes a pesar de llevar mucho tiempo viviendo en la ciudad su proceso adaptativo está en curso. La edad es uno de las condicionantes para que una mujer se adapte o no, más rápido, más lento a la cultura receptora. Hasta donde podemos saber a través de estas historias de vida, la vida que hoy en día se vive en Oaxaca se ha modificado, el contexto histórico ya no es el mismo en comparación de hace diez años. María de Jesús y Sirenia son las informantes con mayor edad, treinta y cuatro años y veintiocho años, respectivamente. Liz y Karina oscilan entre los veintidós y veintitrés años y Karina de Jesús tiene tan sólo diecinueve años. Todas ellas crecieron en socializaciones históricas específicas.

Karina de Jesús es una de las mujeres oaxaqueñas más jóvenes. Creció en un contexto histórico más contemporáneo, diferente al de las otras cuatro mujeres. Karina de Jesús ha sido la joven que ha logrado una adaptación mayor y rápida, pese a su corta estancia en la ciudad (dos años). Ella ha tenido la oportunidad de interactuar con un gran número de nativos, e igualmente, sus redes sociales han ayudado a que su adaptación haya sido más amena en tampoco tiempo. Karina de Jesús ha tenido oportunidades que han permitido su relación con muchas personas tanto de su propio estado como aquellas que radican en la ciudad. Ella ha viajado a diferentes lugares gracias a sus diferentes trabajos domésticos en los que se ha ocupado desde que llegó a la ciudad. Hoy en día práctica la lucha libre, lo que también ha permitido que se relacione, no sólo con mujeres, sino con hombres que la han ayudado a adaptarse a la ciudad.

⁴² Villarruel, L. (2014), *La comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal*. Tesis de licenciatura. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

He conocido a mucha gente de la ciudad, de hecho, no sé pero me cuentan todas sus experiencias, es que me paso esto no, cometes los errores, cosas así, te dan consejos y yo así, hay gracias. De los consejos pues si aprendo, digo, no hago esto porque me va a pasar esto, no hago el otro porque no quiero que me pase lo otro, ya por eso siempre tomo la experiencia ajena como mi propia experiencia, siempre, siempre he sido así... **¿Tu amiga de dónde es?** Era de aquí del Estado de México. **¿Dónde la conociste?** La conocí porque el novio de ella que trabajaba igual en el primer trabajo que llegue yo a trabajar. Lo conocí a él, conocí a su novia, y ya de ahí nos hicimos amigas. Ya regresé le eche una llamada, ya que me dice qué dónde estás, estoy acá. Acá necesitan a alguien y pues como aquí no me iba bien (Lomas de Chapultepec) pues voy por algo mejor, por algo mucho mejor y ya me pasé al otro trabajo y si me iba mejor. Y ya de ahí empecé a trabajar con ellos, igual me acostumbre y tenía a sus nietos, un niño y una niña, igual los niños así. Casi cuando entre y ya empezaron a platicar y cosas así. Hay que bonito, que en el primer día no te sientes tan desconocida, entrar a un trabajo. Y así fue como el niño empezó a platicar la niña también nos hicimos amiguitos y ya la licenciada como su nieta es la adoración y yo fui quien le cayó súper bien a su nieta me dice, no este... el quehacer de la casa pues si lo vas hacer de nueve de la mañana a una de la tarde, ya te desocupaste, ya que le toqué a Tania y a la otra señora hacer el quehacer. Tú te vas a dedicar a mi nieta, a ella, me la vas a cuidar, con ella vas a jugar, le enseñas la tarea, lo que ella quiera hacer pero tú la complaces, así me dijo, no. Mientras que ella esté bien, me dijo Tania y la otra señora, no mientras que la niña no le pasé nada y... muy tranquila y que te quiera y todo eso no vas a tener problema con la licenciada, me dijo así porque la niña es su adoración. Le digo, a pues está bien. Y ya pasaron los días ahí y la niña me quería más, me abrazaba más, sino hacía la niña que me fuera al parque con ella. Ella quería ir al parque a jugar y decía la licenciada, no pues ves Kari, ya me iba con la niña y con el niño. No pero con la licenciada estuvo muy bien, estar ahí trabajando, con la nieta y todo eso. Con la niña pues sí, no, ya era tiempo de vacaciones. Cosa que yo nunca imaginé fui hasta Acapulco con ellos de viaje. Igual un domingo descansaba, ya estuve yo con ellos. Llegó un lunes, qué... nos fuimos un jueves, llegó el lunes y dice ten toma tus días extras. Dije órale, no manches todavía que me pagan todo, ir hasta allá, comer allá, ver el mar y todo eso, cosa que no me pasaba por la mente y llegar un día allá, de que tanto menciona y ver en la tele. Hay que bonito lugar, pues tuve la oportunidad de llegar hasta allá también. Fui como dos veces. Aja, o sea que la confianza fue así, rápida (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

Mientras que las otras cuatro mujeres han trabajado desde que llegaron a la ciudad, pero ellas no han tenido las mismas oportunidades a las que se enfrentó Karina de Jesús. Todas han laborado en hogares como trabajadoras domésticas. Karina, Liz y Sirenia actualmente trabajan como ayudantes en locales de comida; María de Jesús labora para una fábrica de dulces, Tama-Roca; Sirenia en ocasiones ayuda a una señora en los quehaceres del hogar; mientras que Karina de Jesús, actualmente, trabaja de ventas en un local de bolsas de plástico. Ninguna de ellas, con excepción de Karina de Jesús y Sirenia, ha salido de la ciudad. Sirenia acompañó a sus patrones en un viaje que hicieron a Cuernavaca, sólo que Sirenia apenas tenía trece años. Afirmo Sirenia que tenía mucho miedo, pues era la primera vez que salía sola con personas desconocidas.

... Ahí fue mi primer trabajo, ahí fue, no sabía yo nada. Chillaba lo que me decía la señora. Porque no sabía yo qué hacer, me regañaba porque no sabía yo trapear, me regañaba porque no sabía yo cómo doblar la ropa. **¿La señora con la que trabajaba era de la ciudad?** Sí. Era de aquí. Fue mi hermana la que me consiguió el trabajo, le decía a mi hermana que yo no sabía hacer nada, que no me va a pagar porque no sabía yo hacer nada. Nada más eso me acordaba, me acordé cuando me llevo a... ¿dónde?... a Cuernavaca. Yo pensé que ya me iba a dejar ahí, me iba a dejar ahí, me dio miedo, chillé. También ahí, estaba yo chille y chille, le hablaba yo a mi hermano Valerio que fuera

*por mí y no hay señal, no hay teléfono, chillaba yo en la noche. A su casa de ella, no sé, se fueron de vacaciones. No sé de eso cuando estaba yo chiquita. **La llevo para que ayudara en su casa.** A ja, ándale pero yo no pensé eso, pensé que me habían robado, ya no voy a regresar, ya no voy a ver a mis papás, no, pensé, chillé. Y luego, de una semana me trajo otra vez para acá. **¿Nunca le dijo nada la señora de verla llorar?** No, porque nunca me vio yo lloraba sólo en las noches, me sentía sola (Sirenia Severiano Domínguez, mujer de treinta y cuatro años).*

Por tal razón, las circunstancias a las que cada una de estas mujeres se enfrentaron desde que migraron a la ciudad han sido diversas; y por tanto, la adaptación de unas como de otras ha variado enormemente. Incluso hay quienes todavía se siguen adaptando al lugar, como es el caso de Karina.

Ahora bien, las mujeres migrantes al dejar su lugar de origen se enfrentan a procesos de adaptación. Kim (1987) propone cinco dimensiones que el forastero pasa para lograr adaptarse a las condiciones que le ofrece la cultura receptora. Estas mujeres traen consigo una carga de significados que adquirieron en la vida del pueblo. Al llegar al nuevo lugar, no es que lleguen sin información, sino que el forastero recurre a esos conocimientos previos los cuales dota de significado y le da sentido a las nuevas experiencias vividas en la ciudad.

Como ya se mencionó la adaptación es multifacética y dinámica, cada persona reacciona en consecuencia de las oportunidades dadas en la ciudad, en las relaciones sociales con nativos y con sujetos de su misma comunidad, de su estilo de vida, del trabajo en el que se desenvuelva, de la efectiva o ineficaz comunicación con los otros, e incluso de las mismas actividades del día a día. La soledad es una de las situaciones que el migrante enfrenta cuando deja a su familia en el pueblo y se viene solo(a) a la ciudad, ya que no hay alguien que refuerce sus redes sociales. Éste es el caso de Liz, que al llegar a la ciudad, llega con su tía María; después de un tiempo, María conoce a Martín y a los seis meses deciden casarse. Acto seguido, María y Martín se van a vivir juntos, dejando a Liz sola. Liz se tiene que acoplar a la situación. A modo de ejemplo, afirma Liz que la época decembrina la pasó sola.

Pues fíjate este año que pasó yo la pasé aquí solita, es muy diferente no. Aquí nada más es la cena y ya y todo eso. Me sentía... así, triste, rara. Yo dije por qué me quede, mejor me hubiera ido al pueblo a estar con mi familia no. Se fue mi tía, mi tío, todos se fueron y yo me quedé sola, si me la pasé yo solita (Felicita Rodrigo Chávez, mujer de veinte años).

El proceso de adaptación conlleva tiempo, es un lapso paulatino que no puede darse de un día a otro. Sin embargo, para algunas mujeres es más fácil que para otras. Para todas fue un proceso de búsqueda, de ansiedad, de incertidumbre y paciencias.

Pues tenía como una semana... hay yo lloraba cuando llegue el primer día, primero cinco, seis días, no. Ya le decía a mi tía me siento incómoda ya me quiero ir. Hay yo lloraba más, me preocupaba mi hermanito, pues yo lo cuidé. Yo sí como lo extrañaba, más a mi hermanito el chiquito, lo extrañaba mucho, mucho, mucho. Qué estará haciendo, cómo ha de

estar, mis papás y así pues. Yo solita porque mi tía no estaba y nunca me vio llorar. Si se daba cuenta que yo estaba triste y todo eso, pero decía te vas a acostumbrar me decía a mí, así pasas el primer día cuando uno llega aquí, uno no ve a nadie, te sientes sola, pues sí, así pasó (Felicita Rodrigo Chávez, mujer de veinte años).

En ocasiones, la edad es un factor determinante. Sirenia, por ejemplo, al llegar a la ciudad tenía doce años; para ella fue sumamente difícil adaptarse a las condiciones del lugar, pues además de que se encontraba en un espacio desconocido y con personas desconocidas no había algún lazo familiar que reforzara su estancia en la ciudad. Mientras que para Karina de Jesús, una joven de sólo diecisiete años, su adaptación a la ciudad fue mucho más fácil. Aunque ambas llegaron a corta edad, una seguía siendo una niña, que apenas estaba reconociendo su socialización primaria, mientras que la otra ya había reforzado su socialización primaria en su lugar de origen. Otra de las situaciones que Karina de Jesús pasó e hizo que su adaptación fuera mucho más rápida fue que ella ya había tenido la experiencia de una migración interregional. Al trasladarse a la ciudad, sufrió una doble adaptación, por lo que fue mucho más fácil relacionarse con personas nativas que nunca antes había visto.

La extrañé, me sentí sola, pues nunca estuve yo sola, ya cuando me mandaron para acá ya me puse a chillar, extrañé a mis papás, a mis hermanitos, todo. No es igual cuando uno está solo que cuando uno está pues... cuando todos están juntos (Sirenia Severiano Domínguez, mujer de treinta y cuatro años).

La primera vez sí me sentí muy incómoda. Nose, muy rara, todos platicando y yo...estando a un lado, no, sin saber qué hago, qué digo o para qué me hablen, no, pero como su papá es de las personas que respetan, pues despacio no puedes hacerlo grueso hijos, es que acaba de llegar ella no sé, háganla sentir bien, háblenle, uno le tiene que hacer la plática porque así era yo antes, me tenían que hacer la plática para yo contestarle cosas así. Ya los chavos pues como son más chicos que yo se podría decir me empezaron hacer la plática y de esa plática nos hicimos amigos, nos llevamos bien, hasta ahorita nos llevamos bien. De hecho cuando llegue empecé a trabajar, creo, un miércoles, hicieron una comida y ya se vino la mamá de mi patrona, sus hermanos todos convivieron, me conocieron, todo tranquilo también. Me acoplé rápido, me hicieron la plática, yo así con más confianza y se me quitó la timidez que tenía antes (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

Después de un tiempo, aproximadamente de dos a tres semanas, las mujeres empiezan a moverse con mayor confianza, indudablemente alguien les ayuda a trasladarse de un punto a otro, a tomar los transportes correctos para viajar, hasta que van perdiendo el miedo y poco a poco se van adaptando al lugar.

Fue como raro, porque la primera vez dices, no, nunca en mi mente paso entrar en un metro, cómo es, es de abajo de la tierra. Un compañero del trabajo, a pues el novio de Tania, vamos voy a esperar a mi novia, en dónde, en el metro, ¿en el metro?, sí, ¿pero cuál es el metro? Le decía yo así. Así cierto, vamos para que lo sepas de una vez y ya, ya me llevo. Dice, vente vamos a comprar un boleto, ¿boleto? Yo, como si fuera en un avión. Sí, hay bueno espérame dice él, ya no

me bagas preguntas y ve lo que se va hacer. Ya me dice, mira, este es un boleto y todavía me hace la burla, este es un boleto para el metro. Ves que hay para pasarte, este boleto lo vas a pasar aquí para pasar porque si esta sí no vas a poder pasar, y ya entramos. Al momento que ves pasar al pinche metro, perdón, al pasar el metro yo dije no manches y ahora cómo, cómo se sentirá meterse ya que estas adentro, se abre y todo eso y yo que me paro bien fuerte, me agarró bien duro por si se hace un movimiento, que te mueve o cosas así. Y ya que me agarró fuerte y ya con mi cara de... y ahora, y ahora. Y ya que empiezo a jalar y yo pues no siento nada. Me dice él, te estás agarrando bien grueso verdad, pues si no vaya hacer que en una de esas me caigo, no en estos como que es más tranquilo, dice, ya le digo no pues está bien. Si pero se siente muy diferente al ya meterte. Después ya yo agarraba solita el metro. A él yo le tenía confianza y le preguntaba, quiero ir a este lugar cómo le bago y ya me decía, o bájate en tal lugar (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

Muchas veces, las personas más inmediatas a ellas son quienes las asesoran, las llevan a conocer los lugares más emblemáticos de la ciudad, las apoyan, facilitándoles información acerca de los lugares a los que pueden acudir y el significado que los nativos les dan a esos espacios, como es el caso de la Merced, el Zócalo, la Marquesa, la Villa, etc. La mayoría de veces sus propios familiares o amigos coadyuvan a facilitar la adaptación, pero cuando las circunstancias son otras, como es el caso de Karina de Jesús, que migra a la ciudad con una señora oaxaqueña (redes sociales), desconocida, que la llevó a vivir a su casa para que ayudara a los quehaceres del hogar, fue ella la que se encargó de facilitar la adaptación de la migrante. Las mujeres oaxaqueñas, al arribar a la ciudad, desconocen el significado de los espacios, y al apropiarse de los significados, su adaptación a la ciudad es mucho mayor. El espacio más emblemático y que todas visitaron fue la Villa, seguido del mercado de la Merced.

¿Cuándo llegas aquí, que pensaste de la ciudad? *Pus me sorprendí ver a la ciudad no, nunca imaginé que, pus que existiera una ciudad así tan grande tan, si escuchado México pero nunca imaginé que era así tan grande, tan bonito y mi mamá nos daba miedo de atravesar en la calle, no podíamos, no queríamos salir porque no, no sabíamos andar, mi tía nos llevaba a pasear así, en todos lados nos llevó mi tía, en el centro, el Zócalo, en la Merced fuimos, mi tía, porque mi tía Rufina ella sí sabía andar aquí, ella creció aquí desde chiquita, luego aquí, si salíamos y luego nos regresamos, un mes estuvimos aquí en la ciudad y luego nos regresamos haya en el pueblo (Karina Severiano Domínguez, mujer de veintidós años).*

*Pues con ellos antes si salía, en el año, fuimos a la Marquesa, fuimos... de hecho a donde salían los domingos, igual me llevaban. Me llevaron a la Marquesa, a las pirámides, ¿cómo se llama? **Teotihuacán**. Fuimos allá también, hemos ido a varios lugares con ellos, a ferias y todo eso... De hecho en eso, como que fui perdiendo el miedo. Antes sí, decía, y ahora, cómo ve voy, si me pierdo. Me decían, no es que vas a llegar a este lugar, a este otro, pues... está bien si voy pero ponía atención o sea preguntando también llegaba, perdiendo el miedo, preguntar las cosas. Porque antes era de esas personas, hay me da vergüenza preguntar mejor no digo nada, mejor me voy, a veo a ver a donde llego. Y ahorita ya no como que digo a dónde está este lugar, a dónde queda y ya te dicen, las personas que también son amables te dicen las cosas. Y ya así, fui perdiendo el miedo,irme sola, ya no tener miedo, tener confianza de mí misma, demostrarme que sí lo puedo lograr. Yo decía si sé llegar a este lugar ya me dijeron cómo, sino, ya pregunto, pero de hecho si supe dar con los lugares, como poner atención, y dije tengo que lograrlo. No sé, perder el miedo es lo principal...Pues yo sola casi no*

salgo, sería... ponle de aquí a mi trabajo y cosas así, pero he ido así con mis primos, o a veces he ido con mi amiga...esta, Tania hemos ido a Chapultepec, solas, o a la Villa (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

La manera como visten las mujeres oaxaqueñas en su pueblo cambia cuando éstas se desplazan a la ciudad. En el apartado de socialización primaria ejemplifiqué esto en los procesos de aculturación y desaculturación. Sin embargo, en la adaptación también puede ser claro. Estas mujeres para lograr adaptarse a las condiciones del lugar, observan a la gente con la que interactúan, son observadoras participantes de los lugares a donde acuden, inconscientemente van adquiriendo y reproduciendo los mismos patrones culturales autóctonos; para ello, hacen uso de las relaciones sociales. La vestimenta es uno de los cambios que se aprecia a simple vista.

Los medios de comunicación autóctonos también influyen para que estas mujeres modifiquen su manera de vestir; las telenovelas es el contenido televisivo que más influye en ellas. La televisión sirve como reforzador de su observación participante y de sus interacciones diarias, tal y como lo deja ver Kim en su investigación, pues las mujeres oaxaqueñas califican a las otras mujeres, si se ven bien o mal en relación a lo que consideran que se está usando, y esa información la retoman de los medios de comunicación autóctonos. No sólo califican, sino lo reproducen en su atuendo de ellas mismas.

Pese a lo anterior, es cierto que en ocasiones la vestimenta es un elemento cultural que no en todas las mujeres se modifica. En el caso de Karina de Jesús, por ejemplo, este elemento no ha cambiado del todo; sin embargo, el tiempo puede ser detonante para que modifique su atuendo. Karina de Jesús sólo lleva dos años en la ciudad, tiempo migratorio que no ha trastocado este elemento cultural pero que al pasar los días, puede modificarse.

*...Aquí no uso tacones, como que aquí me da pena. Uso huarachitos, tenis, botas... eso si todavía no las uso pero los pienso usar, todavía no, pero ya me voy a empezar a comprar mis botitas. **¿Por qué quieres comprar botas?** No se me imagino cómo me vería yo con una botitas, yo creo que mejor que con unos huarachitos. **¿Crees que la gente que has visto calzar con botas, te ha influenciado para que quieras comprarte botas?** Si, si de hecho sí. Luego me gusta ver cómo van vestidas algunas y digo, si, si se ven bien, me las pondré yo y ya a sí, digo no, pues a mí me quedan. Veo unas blusas a sí o pantalones a sí y digo yo me voy a llevar esto a ver cómo me queda... **¿Crees que la manera de vestir de las actrices que salen en las telenovelas, han influido en tu vida?** Pues se podría decir que sí, no, un poquito, porque yo digo que se ven bien arreglas y todo eso, dan una buena presentación y todo eso. Y más si uno trabaja pues dice, pues así hay que arreglarse uno para el trabajo, pues sí (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).*

2.2. Comunicación

La comunicación es el elemento esencial de esta investigación, sin ella las mujeres oaxaqueñas no podrían adaptarse a las condiciones del nuevo lugar de acogida, y no fuera posible la modificación paulatina de sus elementos culturales. Para ello, y para su análisis, dividiré la comunicación en tres

momentos: la comunicación interpersonal autóctona, la comunicación interpersonal étnica y la comunicación intercultural.

2.2.1. Comunicación interpersonal autóctona

Ésta es la forma de comunicación más usual y a la que todo sujeto recurre, toda vez que tiene la necesidad de intercambiar algún sentimiento, idea, inquietud, a saber, de manera presencial. Las mujeres indígenas oaxaqueñas se exponen desde que llegan a la ciudad a esta forma común de comunicación. El contacto personal con otras personas, específicamente con nativos, nos llevan a pensar en la comunicación intercultural, que se ejemplificará en párrafos más adelante. El rol que cada persona asume forma parte del contacto interpersonal, dado en situaciones muy específicas y concretas, pues el rol adquirido dependerá solamente del intercambio interpersonal que se establezca en determinados momentos.

Hay algunas mujeres que se adaptan más fácilmente a la cultura receptora gracias a los repetidos contactos con nativos. El rol que cada una de ellas asume en cada una de sus interacciones depende enteramente del contexto espacial en el que se desenvuelven. Herbert Blumer (1968) afirma que todo ser social, al entrar en interacción con el otro, significa su entorno; es así que las mujeres oaxaqueñas a su llegada observan el nuevo espacio y después de un tiempo le proporcionan valores a los lugares, pues sólo así van conociendo la normatividad de los diferentes espacios de los que hacen uso y, por tanto, saben qué rol deben adoptar en cada situación.

Sirenia llega a la ciudad hablando mazateco. Ella no sólo tuvo que comprender la dinámica de las relaciones sociales en la ciudad, sino que además, tuvo que hacer un esfuerzo por comprender las reglas y normas del lugar a través de los significados que le dio a su entorno, haciendo uso, principalmente, de las señales no verbales que recibía de las personas con las que interactuaba, pues ella no compartía el mismo código lingüístico. Aunque se encontraba con su hermano, que también hablaba mazateco y conocido para ella, Sirenia se sintió incómoda por el hecho de plantarse en un lugar totalmente desconocido. El uso del espacio y el conocimiento de las normas del lugar, proporcionan al migrante confianza en su actuar frente al otro. En resumen, el espacio será significado en relación al rol desempeñado.

Asimismo, Goffman (1959) afirma que en el proceso de interacción los sujetos hacen uso de “fachadas” y “máscaras”, términos que expone en su obra *La representación de la persona en la vida cotidiana* a partir del rol que adopta cada sujeto en cada intervención. Esas mujeres al desplazarse a la ciudad forman parte de diversos espacios de la vida cotidiana, como el hogar, la escuela, el trabajo, los amigos, etc. Y los roles que se establecen en esos momentos pueden ser desde amas de casa, mujeres trabajadoras, esposas, madres, amigas, vecinas, hermanas, tías, sobrinas, mujeres oaxaqueñas, migrantes, etc. Todos los roles asumidos durante sus diferentes interacciones forman parte de lo que Goffman llama la actuación a partir de la “máscara” y la “fachada” en la sociedad, y lo anterior es posible gracias a las relaciones interpersonales.

¿Cómo es la comunicación con Karina? *No sé fijate, no sé, Karina me calló bien es mujer y yo soy mujer. Pues ella viene de por allá, también es humilde como yo, yo dije no. Ella me va comprender, ella me va apoyar y así yo pensé así, le puedo contar de mis cosas, o lo que pasé aquí yo puedo contar con ella, le puedo preguntar de eso, así pues, al principio cuando yo llegué (Felicita Rodrigo Chávez, mujer de veinte años).*

Liz y Karina son amigas. Desde que se conocieron en el trabajo, el rol que ambas desempeñan es de amigas y paisanas, nacidas en Oaxaca. Su comunicación es fluida, dinámica, divertida, bromista, totalmente diferente a la interacción con la dueña del local. La comunicación con esta última es reservada, pues aunque aparentemente se llevan bien, la dueña no mantiene una conversación con ellas de sus asuntos personales, sino sólo laborales, aunque hay momentos en los que interviene y opina acerca de la vida de Liz o Karina, siempre y cuando ellas mismas la involucren.

Es importante señalar que el rol que se establece en cada interacción depende del espacio en el que se esté entablando la comunicación; en este caso, el espacio (local del mercado Culhuacán) no cambia, pero el rol es otro, por el simple hecho de saber que la persona con la que se trata es otra. Cada una de estas mujeres adquiere frente a la interacción una máscara social que le permite relacionarse con diversas personas. Por ejemplo, Karina, al despertarse, en su hogar, asume el rol de esposa frente a José Manuel y de madre frente a Jonatán; cuando sale de su casa y llega al trabajo, el contexto espacial y la interacción es otra, pues ahora asume la máscara de empleada frente a la dueña del local, mientras atiende a la gente. Su interacción con Liz, es de iguales pues el rol que asume es de par a par, amiga-amiga, etc. como se puede ver en este ejemplo, Karina en sus múltiples interacciones del día a día, la comunicación interpersonal se vuelve en algunos casos simétrica y en otros asimétrica, pues afirma Park (2011), en las relaciones sociales lo que está en juego son las relaciones de poder. Por lo anterior, las máscaras sociales de Goffman, regulan el caos social. El término “fachada” que plantea Goffman, actúa en las mujeres oaxaqueñas de manera prefijada, pues éstas muchas veces no son conscientes del rol que cambian una y otra vez en sus distintas interacciones, pues la acción social se establece de manera convencional, cuya enseñanza no se expone explícitamente como tal.

Los conceptos que propone Goffman (1959), tanto el de “máscara” como el de “fachada”, están dados por las relaciones sociales, pero sin la comunicación interpersonal las relaciones humanas simplemente no podrían ser. La adaptación de la migrante es mucho mayor si los roles mostrados en cada interacción son los apropiados para que se dé una comunicación interpersonal eficaz.

A partir de lo escrito anteriormente, se puede afirmar que los conflictos de las mujeres indígenas oaxaqueñas podrían ser ocasionados desde la visión asimétrica de la comunicación, la mala interpretación del rol que se adquiere en la interacción e incluso desde lo que llama Kim “choque cultural”, comprendidos como los conflictos que se dan entre miembros de diferentes culturas.

Por ejemplo, María tuvo problemas con la dueña de la casa en donde rentaba. Dicha señora cree que por permanecer en un espacio que se considera propio (territorialidad, Hall, 1989) y prestarle un servicio de renta a María, esta última tiene que regirse a las reglas y normas que impuso la señora en el lugar. Por su parte, María piensa que por pagar mensualmente el servicio prestado, ésta puede entrar y salir de la casa a la hora que ella considere pertinente, pues el espacio que renta es suyo. La comunicación entre ellas es asimétrica, ya que afirma María que la señora varias veces amenazó en correrla del cuarto si no hacía lo que le pedía; vemos cómo se refuerza el rol de dueña de la casa y por

ende su figura de poder. Esta señora asume el poder de decisión y, puesto que se encuentra en un territorio conocido y propio, quedando en desventaja María que sólo paga el espacio de manera temporal. María considera que al pagar el servicio, la señora no tiene por qué exigirle nada. Además, la interpretación que María le otorga al intercambio interpersonal con la dueña de la casa es de igual a igual, mientras que la señora cuando interactúa con María, lo hace asumiendo una relación de poder, pues esta última desea controlar la situación en ese espacio, lo que a María de Jesús no le parece del todo bien, originando el conflicto entre ambas. A continuación el testimonio de este ejemplo:

No es que yo le tenga coraje, es que yo no le quise obedecer, por no lavar el baño. Me dijo tú lo vas hacer, ¡hazlo esta semana!, me dijo, que lo bagas y lo vas hacer. Yo dije, ésta no me va a mandar, no lo voy hacer pues que se quede así el baño. Pues se enojó, rabiaba, ya se le veía en la cara; yo no lo voy hacer y me subí, después, yo dije, no pues si lo voy a lavar. Es que no me convenía yo lo veía por conveniencia. ¿Por qué no te convenía? Que ella me dejara de hablar, luego me iba a dejar sin agua, después hasta puede ser que me pida el cuarto, porque me dijo, un día de estos se los voy a pedir a las dos para que se les quite, mi respuesta fue, si usted lo quiere hacer, hágalo, adelante. Algún día me voy a ir, no voy a estar aquí para toda la vida, le dije. Pero nada más me espantó, nunca me dijo te vas... (María de Jesús Melquiades Chávez, mujer de veintiocho años).

2.2.2. Comunicación interpersonal étnica

La comunicación interpersonal étnica es otra de las condiciones adaptativas para el forastero. Este término, también planteado por Kim, permite ver que el contacto personal cara a cara entre personas de su misma comunidad o del mismo estado de Oaxaca coadyuva a que la migrante no sufra cambios radicales en su unidad cognitiva y pueda adaptarse fácilmente a la cultura que lo recibe. Los familiares, amigos y los mismos paisanos son de gran importancia en la adaptación de las mujeres oaxaqueñas en la ciudad de México, pues entre ellos mismo refuerzan sus lazos culturales innatos.

Uno de los elementos culturales originarios que más se pueden apreciar en sus relaciones interpersonales interculturales es la lengua. En mis diferentes visitas a sus diversos momentos de las vidas cotidianas de estas cinco mujeres, siempre estuve escuchando hablar su lengua originaria, con excepción de Karina de Jesús, que no habla ningún dialecto pero sí entiende el chinanteco. Desde Sirenia que lleva veintidós años en la ciudad hasta Liz que lleva cuatro años. También escuché hablar en su lengua a los familiares de cada una de ellas, incluso las dos hijas mayores de Sirenia hablan mazateco. Los elementos culturales de Sirenia no sólo perduraron en ella sino que inculcó a sus hijos algunos rasgos de su propia cultura.

Afirma Kim (1987) que los forasteros buscan las condiciones espaciales en la ciudad que solían tener en el pueblo para sentirse como en casa. Sus relaciones sociales étnicas y las condiciones del lugar permiten en mayor o menor medida la adaptación a la ciudad. De las cinco informantes todas y cada una de ellas pagan renta para acceder a una vivienda en la ciudad; en lo general, todas rentan de uno a dos cuartos. María de Jesús y Sirenia son las que tienen un cuarto para la recámara y uno pequeño que utilizan para la cocina. En el caso de Sirenia, tiene un patio de 20 mts x 20 mts lleno de hierba el cual utiliza para criar gallinas. De esta manera, Sirenia, por fortuna, pudo encontrar un cuarto de renta con esas condiciones que se asemejan a las de su pueblo, mientras que Liz, Karina y Karina de Jesús se tuvieron que adaptar a las condiciones que encontraron en la ciudad.

Por otro lado, los familiares de estas mujeres viven muy cerca de ellas, lo que también permite reforzar sus lazos étnicos. Por ejemplo, Karina vive en la misma vivienda en la que habitan sus dos hermanas; cada una de ellas renta su propio cuarto, pues Fernanda y Karina tienen hijos y viven con sus esposos. Liz renta en la casa vecina donde renta María de Jesús, Karina de Jesús y Liz viven en el mismo cuarto, pero Karina de Jesús tiene planes de cambiarse de habitación pues quiere vivir ya con el primo de Liz. Los primos, primas, sobrinos y sobrinas de María de Jesús y Liz viven en colonias vecinas a la colonia San Simón Culhuacán. Sirenia vive en la colonia los Reyes Culhuacán, colonia vecina de Karina y sus otras dos hermanas, y en la misma colonia vive su tía Rufina. Su hermano Valerio vive en otra parte de la ciudad, pero casi siempre visita a Sirenia.

Mi hermano esta en San Jerónimo y los otros dos viven en el pueblo. Mis tías viven aquí cerquita, la otra vive hasta Indio Verde. Mi tía que vive en Jico, tres de mis hermanas que viven en Culhuacán, una en Tlalnepantla y unos de mis tíos están cerca. Mi hermano Valerio viene seguido, pues viene a guardar aquí su carro de dulces (Sirenia Severiano Domínguez, mujer de treinta y cuatro años).

2.2.3. Comunicación intercultural

Indudablemente la comunicación intercultural está presente en la comunicación interpersonal. De acuerdo con Francisco Raga (2005), cuando algún sujeto expresa algún sentir o ideas lo hace desde su cultura. Tal cultura está impregnada en todos los modos de comunicar e interactuar con los demás. La comunicación intercultural está inmersa en cualquier persona, aunque ésta sea muy próxima en algún grupo al que pertenezca, pues por el simple hecho de haber crecido y aprendido de una socialización de vida, lo(a) hace único(a) y diferente a los otros. Como muestra de ello, tenemos a mujeres indígenas de un mismo estado que se suele homogenizar por su “cultura” (Grimson, 2001); sin embargo, aunque ellas pertenezcan a un grupo de personas llamadas “oaxaqueñas”, no significa que ostenten la misma cultura, pues cada una de ellas aprendió una cultura de vida específica. Por supuesto, no sólo la cultura es heterogénea entre ellas, existen muchos otros más elementos que hacen que las mujeres oaxaqueñas se adapten a ciertas condiciones que les ofrece la cultura receptora.

La adaptación de estas mujeres depende también de las relaciones sociales que tiene con las demás personas. El sujeto nativo, los migrantes de diferentes estados e incluso países, sus mismos familiares y amigos permiten a través del contacto e interacción que estas mujeres se vuelvan sujetos y objetos para los demás y viceversa. Mead (1990) lo explica claramente con el concepto de “objeto social”. Los nativos hacen uso de las mujeres oaxaqueñas como objetos para conseguir algo de ellas, ya sea su fuerza de trabajo, amistad, compañía, etc. Estas mujeres acceden a ese convenio a cambio de algo provechoso para ellas; en esta dualidad, los nativos se convierten para ellas en objetos.

Por ejemplo, María de Jesús trabaja en una fábrica de dulces. Para los dueños de la empresa María es objeto, pues para ellos María significa fuerza de trabajo, ganancias, dinero, poder. Para María de Jesús sus patrones de la fábrica significan recursos económicos, satisfacción de ciertas necesidades, adaptación al lugar, etc. Por este hecho, los sujetos son objetos. Pero esta dinámica no sólo se plantea en el ámbito del trabajo, también en las relaciones sociales cercanas, como el apoyo de familiares y amigos que auxilian a las mujeres oaxaqueñas a instalarse en la ciudad. Los familiares son quienes en muchos casos explican a las migrantes los códigos normativos del nuevo lugar al que arriban. De las

cinco historias de vida, en cuatro casos coadyuvieron los conocidos. Karina de Jesús es la única que migra a la ciudad sin ayuda de algún familiar o amigo. El interés de Karina de Jesús de venir al Distrito Federal hizo que se pusiera en manos de desconocidos sin saber lo que le depararía la ciudad. Karina de Jesús no sabía a qué lugar llegaría, ni con quién, y si en efecto llegaría a la ciudad, pues según Karina de Jesús en el momento que decidió migrar, sólo pensó en echarle ganas para salir adelante y ayudar a su mamá.

A diferencia de Liz, Karina, Sirenia y María de Jesús, Karina de Jesús no tiene familia cerca de ellas, incluso en el seguimiento de mi investigación pude conocer a primos, hermanos, esposos, tíos, tías, sobrinos, sobrinas de mis informantes, pero en el caso de Karina de Jesús, al único que conocí fue a Vicente, su novio y primo de Liz. Su madre se encuentra en Oaxaca junto con sus dos hermanos menores, y su padre en Estados Unidos. Afirma Karina de Jesús que tiene primos en la ciudad pero no los ve, sabe que radican en el Distrito Federal pero no sabe dónde. Pese a que Karina de Jesús no ha tenido contacto con miembros de su comunidad, sí ha entablado contacto con gente de Oaxaca, lo que permite de alguna manera reforzar sus referentes culturales. El hecho de permanecer en la ciudad sin ningún miembro que refuerce su cultura originaria, la ha conllevado a modificar con mayor facilidad sus elementos culturales innatos y en consecuencia de ello, Karina de Jesús es la mujer que mejor adaptada está a las condiciones del lugar, pues asegura que no regresará a residir a su pueblo.

¿Te gustaría regresar a vivir a tu pueblo? Eso todavía no lo sé muy bien, porque regresar allá ya no. No sé luego es lo que a mí me enoja más, es por los chismes y todo eso que no me gustaría regresar, pero a la vez digo sí, pues allá está mi familia. Si iría unos días así pero volverme a regresar porque no me acostumbraría. ***¿Pero, por qué no, si allá creciste?*** Sí, pero no es lo mismo, pues de chica vivo con mi mamá pero ya de grande como que tienes otro pensamiento. Mejor no, sigo trabajando y acá veo y si es así, hasta con más gusto voy a ver a mi mamá por más tiempo (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

Aquí dejo ver cómo la cultura es heterogénea para cada una de las cinco mujeres, pues aunque Karina de Jesús se haya encontrado en la ciudad a paisanos del mismo estado (Oaxaca) y tenga contacto constante con ellos, la historia de vida de cada una de las mujeres oaxaqueñas muestra la concepción de los valores que de niña les fomentaron, las creencias y significados que le dan a la realidad; es el resultado de una cultura pluricultural válida y de una cultura que debería de ser enormemente respetada. La comunicación y la cultura son inherentes una de la otra, no se pueden eludir, pues sin comunicación no hay cultura, de ahí la importancia de plantear a la comunicación intercultural como el contacto físico e interpersonal de los individuos.

En su teoría, Kim afirma que otra condición más que lleva al forastero a la adaptación es la predisposición de éste a las condiciones del lugar. La comunicación interpersonal entre nativos es importante para las migrantes que sirven como ejemplo para validar su propia conducta y el actuar en el momento en que ellas interactúen con nativos. Pech, Rizo y Romeu (2008) lo explican de la siguiente manera: “la comunicación interpersonal autóctona ayuda a los forasteros a obtener referencias para validar su propia conducta en situaciones de contacto con los nativos, de tal manera que dicho contacto propicia situaciones reales que permiten evaluar, desde un punto de vista más personalizado si la actuación de los forasteros se adecua o desencaja respecto de las normas de

conducta interpersonal de la cultura receptora” (Kim en Pech, Rizo y Romeu, 2008: 69). En algunas interacciones, las mujeres oaxaqueñas utilizan al nativo como informante o guía; el forastero observa y recopila la información, para posteriormente ponerla en práctica en sus propias interacciones.

En el seguimiento, invité a Liz a tomar un café al Centro Histórico, ya que la rutina de ésta era del trabajo a la casa y viceversa. Cuando nos dirigíamos al lugar, en una de las calles encontramos a varios jóvenes ofreciendo artículos de anteojos, uno de ellos, extendió la mano a Liz para ofrecerle un flayer, Liz lo miró y continuó caminando, sólo que su recorrido ya no lo hizo a un lado mío, sino atrás de mí, yo esperaba a Liz para que siguiéramos caminando juntas, pero ella insistía en ir atrás. Lo anterior muestra cómo Liz quería ir atrás para que los jóvenes que ofrecían sus productos me abordaran a mí y ella pudiera estar al tanto en cómo se debe actuar bajo aquellas circunstancias.

En otra ocasión, acompañé a María de Jesús a la tienda Telmex a checar por qué los de la compañía todavía no habían ido a su casa a instalarle la línea telefónica que había solicitado días antes de que yo me reuniera con ella. Cuando llegamos, María y yo nos formamos en la fila de atención a clientes, María me preguntó qué podía decirle a la recepcionista. Yo improvisé, tratando de ejemplificar cómo y qué preguntar, María me miró y apenada terminó pidiéndome que yo fuera la que hablara. En este caso, también María de Jesús, pese a que ya lleva trece años viviendo en la ciudad, se enfrenta a interacciones nuevas en las que en ocasiones no sabe cómo actuar; ese día iba yo y pudo observar qué o cómo se debe de hacer. La ocasión en que fue por primera vez a la tienda a solicitar la línea, afirma María de Jesús, la acompañó su amiga Blanca, nativa de la ciudad de México, quien le ayudó a tramitar su solicitud.

De esta manera, podemos dar cuenta de la afirmación de Kim (1987) sobre la comunicación interpersonal autóctona. Efectivamente para las mujeres migrantes hay nativos que son de gran ayuda, pues son ellos quienes ejemplifican cómo se debe de interactuar, para que posteriormente ellas puedan hacerlo de manera similar en futuros contactos. El nivel de disposición del forastero para adaptarse a las condiciones de la ciudad está muchas veces mediado desde las relaciones sociales entre nativos y mujeres oaxaqueñas migrantes; una vez teniendo la información de la normatividad de las diferentes interacciones a las que se pueden enfrentar, su nivel adaptativo será mayor o menor en relación a sus diferentes contactos.

2.2.4. Medios de comunicación masiva étnica

Las mujeres oaxaqueñas, al llegar a la ciudad, traían consigo información adquirida desde lo que Kim (1987) llama “simbolización privada”, o lo que es lo mismo, aquellos conocimientos mentales que la persona obtiene y permite dar respuesta a situaciones concretas. Los medios de comunicación masivos étnicos proporcionan a las mujeres indígenas oaxaqueñas información sobre lo que pueden encontrar en la ciudad. Esa información es valiosa para algunas migrantes que se forman ideas concretas en torno a la cultura que las recibe. Pero no sólo los medios de comunicación étnica son los que preceden a las migrantes, sino que además los propios miembros de su grupo son los que comunican a estas mujeres lo que se encontraran en la ciudad, pues son ellos mismos los que incitan a estas mujeres oaxaqueñas a migrar.

¿Quién te había hablado de la ciudad? *Pues yo veía allá que mis primos o otros chavos llegaban allá en el pueblo del D.F. Yo decía, hay yo también quiero ir. A mí se me venía así en la mente yo también quiero ir a conocer, no, porque yo escuchaba así platicar así es allá, está bien bonito, así pues. Pues ya, me decidí, pues. Le dije a mi mamá yo voy a ir, le dije, yo también quiero conocer le digo, no. Yo que voy hacer aquí, yo también necesito mis cosas, porque aquí no hay nada, yo también quiero trabajar. No, dice, tú todavía esta chica, no vas a ir a ningún lado... **Cuando estabas en el pueblo, ¿qué lugares de la ciudad habías visto por televisión, a parte del zócalo, que ya me mencionaste?** En la tele sólo el zócalo pero las fotos que me llevaba mi tía ya ahí vi Chapultepec, la villa y todo eso, ya había visto eso por las fotos. **Cuando viste el Zócalo por la tv. ¿Qué pensaste en ese momento?** Pues yo pensé pues esta bonito, no, pues, esta grande y pues ahí es donde hace el presidente el grito, eso nada más pensé (Felicita Rodrigo Chávez, mujer de veinte años).*

Por el contrario, hay mujeres oaxaqueñas a quienes los medios de comunicación masiva étnica no las antecedieron, por el hecho de que no había señal para ver la televisión. Pero sí fueron informadas a través de sus familiares, quienes ya le habían hablado de la ciudad. Éste fue el caso de Sirenia.

¿Veía la televisión en Oaxaca? *Si, cuando agarraba el canal... no agarra el canal porque no hay señal como es pura selva y cerro. Hay que estarle moviendo la antena para que agarre, no es como aquí. Uf, da un coraje pues para que agarre, no agarra. Pero hay lugar que si agarra bien, supongamos en la casa de mi mamá está más alta y agarra, en mi casa no. **¿Cuando vivía con su mamá veía la televisión?** No hay tele, no hay luz, por eso te dije hace un rato, la gente crecieron bien, así normal, bien tontito toda la gente de ahí no, los niños que crecieron, porque ni tele ni radio había ahí, cómo... algunos, los que pueden comprar pilas pues le pone pila, pero no todos, algunos. **¿Ya le habían hablado de la ciudad antes de que se viniera para acá?** Si. Ya me había dicho mi hermana, o sea que ella venía aquí. No pues cuando llega allá ya trae cosas, que pollo, que queso... cosas que hay aquí ya se lleva para comer (Sirenia Severiano Domínguez, mujer de treinta y cuatro años).*

Sirenia considera que la televisión de la actualidad ha sido una mala influencia para los jóvenes que hoy en día viven en el pueblo, pues asegura que los niños ya están más despiertos, desde los diez años ya los jóvenes buscan relaciones de pareja, “Eso pasa porque los niños de hoy ven la televisión”. Lo que asegura Sirenia que no sucedía en su época, porque no había televisión.

2.2.5. Medios de comunicación masiva autóctonos

Me voy a permitir empezar con una cita en la que se refiere Kim (1987) a este último apartado: “La comunicación masiva autóctona permite poner en marcha una especie de aprendizaje simulado de dichas relaciones interpersonales suministrándoles a los forasteros información valiosa para orientar sus conductas interpersonales en situaciones de contacto intercultural real (...) en este sentido, la comunicación de masas o mediada ofrece un escenario desprovisto de compromiso reactivo, es decir, el forastero, ante la información cultural procedentes de los medios, no tiene la obligación de responder cara a cara a las exigencias del encuentro. De esa manera los medios se erigen como una importante fuente de aprendizaje para los forasteros, aún y cuando –y precisamente gracias a ellos

también- la interacción y el intercambio sea prácticamente nulos” (Kim, en Pech, Rizo y Romeu, 2008: 70).

Las mujeres oaxaqueñas hacen uso de los medios de comunicación masiva, específicamente la televisión. Todas estas mujeres laboran, tres de ellas son amas de casa. En el seguimiento me percaté que todas consumen televisión, cada una de ellas con mayor o menor frecuencia, pues cuando se toman el tiempo para verla, lo hacen en sus tiempos libres, que para la mayoría es por la noche, una vez que llegan del trabajo o se disponen a descansar. Sirenia es la única mujer oaxaqueña que tiene un poco más de tiempo libre, pues entre semana se dedica al hogar, por las tardes ve las telenovelas de las 16:30 que ofrece Televisa, al terminar apaga la televisión porque afirma que el aparato se calienta y no puede tenerla mucho tiempo encendida.

La comunicación de masas autóctona es una herramienta indispensable para las mujeres indígenas oaxaqueñas que sirven como especie de escenografía de las relaciones interpersonales. Sólo que para este trabajo de indagación, este tópico, queda muy lejos de los objetivos iniciales. Aunque es verdad, tal y como lo menciona Kim, que los medios masivos (televisión) son una especie de representaciones para las migrantes, desde mi punto de vista no sólo lo son para mostrar las relaciones interpersonales entre autóctonos, sino también para reforzar el rol adquirido del individuo en relación a ciertas situaciones concretas, tales como la comunicación no verbal, el uso del espacio, y el encuentro de sujetos que proceden de culturas disimiles. Claramente esta investigación no ahonda en un informe detallado en la incidencia de la comunicación de masas; sin embargo, sí es posible visualizar de manera general el papel de la televisión en el fenómeno de la migración.

En primer lugar, para las cinco mujeres que me permitieron conocer sus historias de vida, el principal contenido televisivo de su preferencia son las telenovelas. En el seguimiento observé que todas ellas ven las mismas telenovelas, y todas del monopolio Televisa. Por ejemplo, “Amores verdaderos”, telenovela de la que fui partícipe de las reacciones de las mujeres oaxaqueñas. En una ocasión, nos encontrábamos Liz, María de Jesús, Karina, José Manuel (pareja de Karina), Mago (prima de Liz y María de Jesús), José (cuñado de María de Jesús), Lilia (mi hermana) y yo celebrando el cumpleaños de Liz. Esperábamos el momento para cantar Las Mañanitas, Liz encendió la televisión. Mientras tanto, todos escuchábamos sobre el tema de los embarazos y los partos, algunos mirábamos atentos el encuentro, otros miraban la televisión al mismo tiempo que su atención se mostraba en la plática de María de Jesús y Lilia que eran las protagonistas de la charla; cuando de pronto, toda la atención se perfiló en la transmisión del avance de dicha telenovela, todos los presentes guardaron silencio mientras miraban la televisión; al terminar, la situación volvió a la normalidad y la atención cambió nuevamente a la charla. Incluso José y José Manuel también se mostraron interesados en el corto. En otra de mis visitas, por ejemplo, al hogar de Sirenia, ésta nunca miro otro contenido televisivo que no fuera la telenovela “Corazón indomable”, transmitida también por Televisa.

La televisión no sólo representa las relaciones interpersonales entre autóctonos, sino que además la televisión trastoca a las mujeres oaxaqueñas en la modificación de algunos referentes culturales, como la lengua y la vestimenta. La televisión funciona como instrumento para que las mujeres migrantes tomen de su contenido lo que les sirva para adaptarse a las condiciones de la cultura receptora. Es importante señalar que no es una cuestión sistemática, que funcione para todas aquellas mujeres que se encuentren en condición de migrante. Es decir, la televisión no es una especie de “aprendizaje simulado” para todas las mujeres forasteras, sólo para algunas. Lo anterior, porque al arribar e incorporarse a la ciudad, muchas veces no tienen los medios económicos para acceder a un televisor,

aunque muchas de ellas llegan a instalarse con familiares o amigos que les proporcionan las condiciones para adaptarse. Asimismo, estas mujeres llegan a la ciudad y casi enseguida se incorporan a la actividad laboral, lo que les impide gozar de tiempo que les permita consumir contenidos televisivos. Desde mi punto de vista, la comunicación interpersonal autóctona y étnica, son los elementos más relevantes para las migrantes, mostrándoles encuentros interculturales que podrían simular ellas mismas, a futuro.

Afirma Karina y Liz que la televisión les ha ayudado a aprender nuevo vocablos que antes no conocían, pues aseveran que poner atención al código lingüístico puede ser de utilidad en el momento en que ellas conversen con otras personas.

¿Crees que la televisión ayuda en algo para estar mejor aquí en el Distrito Federal? A pues sí, igual. Hay algunas palabras que no puedes decir, o que no sabes, igual, no. Pues ahí dice, si existe esa palabra, pues alguien que si sabe hablar, yo puedo hablarle así. Hay personas que hablan algo...como yo, que no sé hablar, pero ahí bien qué puede decir muchas palabras que yo no puedo decirlo (Karina Severiano Domínguez, mujer de veintidós años).

Pues sí, en parte sí, no. Porque tú aprendes cómo es, porque ahí hablan cosas que uno no entiende y tú dices pues qué digo, no. Y así tú aprendes te grabas de palabras así como platican ahí, no. A veces también mi tía me dice, yo le pregunto (Felicita Roberto Chávez, mujer de veinte años).

En el seguimiento con Liz y en mis múltiples vistas, me di cuenta que hay palabras que Liz no entiende, pues en algunas ocasiones me preguntó el significado de ciertas palabras que utilizamos en el momento en que conversábamos. Por ejemplo, las palabras, tolerante, intolerante, estrecha. Para Liz y Karina, la televisión es de utilidad para representar conversaciones simuladas y de las cuales hacen uso en sus intercambios no sólo con nativos sino con aquellos con los que entablan conversaciones étnicas. La comunicación interpersonal con nativos también es de utilidad para reconocer nuevas palabras, pues ellos muchas veces inconscientemente usan frases que para el autóctono son comunes y con claro significado, mientras que para los forasteros son desconocidas y totalmente nuevas. Tal es el caso de María de Jesús, que en algunas conversaciones, cuestionaba el significado de algunas palabras como: “photoshop”, “web”, “actualizar” o el uso de ciertas cosas, por ejemplo, un teléfono que tenía un par de días que su esposo se lo había regalado y no sabía aún utilizar.

Asimismo, hubo quienes afirmaron que sí ven telenovelas, pero que sus actividades no les permiten tomarse el tiempo para ver diario la televisión, como es el caso de Karina de Jesús y María de Jesús. Todas estas mujeres están empleadas, por lo que cuando llegan a ver la televisión es por la noche, una vez que llegan del trabajo. En todo el seguimiento, la única que nunca vi ver la televisión fue a María de Jesús que siempre tenía encendida la radio.

La televisión ocupa relevancia en la simulación de encuentros interculturales de mujeres oaxaqueñas. Pero en la actualidad, el Facebook es el medio al que recurren las mujeres más jóvenes de mi investigación. Liz, Karina de Jesús, Karina y María de Jesús ya tienen cuenta por internet, todas estas

mujeres acceden través del celular. Por su parte, a Sirenia no le interesa nada que tenga que ver con internet, pues afirma que no lo entiende.

¿Por qué te comunicas con tu hermana por el Facebook, antes, cuando llegaste aquí, lo hacías a través de ese medio? No. Es que yo no sabía de eso. No, tiene poco, empecé a entrar a eso del face y todo eso y así fue como tuve comunicación con mi hermana, mis tío y otras personas. ***¿Quién te enseñó a usar el Facebook?*** Pues nada más mi hermana me dijo, mira ten te abrí tu face, me dio mi contraseña pues vamos hacerle, así. Y del celular es fácil porque de la compu no lo sé usar, pues del celular todo es mensaje y así (Karina de Jesús Martínez de la Cruz, mujer de diecinueve años).

El tiempo migratorio de las mujeres indígenas de Oaxaca no determina el uso de los medios de comunicación masiva autóctona, pues las actividades cotidianas de cada una de ellas es lo que permite el uso regular o no, el consumo de televisión. A continuación, muestro un cuadro comparativo de las cinco informantes, ejemplificando las actividades generales de cada una de ellas, el tiempo de estancia en la ciudad y el uso de los medios de comunicación autóctonos.

3. Conclusiones

A continuación y brevemente enumeraré los puntos que considero deben de tomarse en cuenta a la hora de estudiar el fenómeno de las migraciones. Si bien es cierto, existen otras muchas maneras de abordar la temática, sin embargo, desde el campo de la comunicación son muy pocos los estudios de este tipo.

La edad es una condicionante que facilita la adaptación a la cultura receptora, sin embargo, la mujer migrante no tiene que ser ni muy joven ni muy grande pues en ambos casos, la adaptación es tardía. No obstante, los jóvenes son los que se adaptan con mayor facilidad, toda vez que no tienen todavía muy arraigados los elementos culturales aprendidos en su comunidad, en comparación con las personas con mayor edad que toda su vida han crecido y llevado a cabo ciertos elementos culturales difíciles de modificar.

La historicidad es un elemento que sería importante incluir en la teoría de Young Kim, pues los aspectos históricos influyen en las creencias de las migrantes y su adaptación a la cultura que las recibe. Young Kim en su teoría no retoma esta conceptualización, y no porque no fuese importante, sino porque esta teoría centra sus inicios en los años sesenta, por consiguiente el contexto histórico era totalmente otro al que hoy en día las migraciones se están presentando.

Incluir a la teoría de Young Kim otras formas de comunicación: actualmente la tecnología ha rebasado esas formas de comunicación interpersonal, la comunicación mediada ha retomado gran importancia. El uso de nuevos dispositivos móviles ha permitido que los migrantes en especial los jóvenes, utilicen este recurso como una manera quizás inconsciente, de adaptarse más fácilmente a las condiciones que ofrece la ciudad. Para el caso específico de esta investigación las mujeres migrantes más jóvenes ya utilizan plataformas de red para comunicarse, por ejemplo el Facebook. Sólo Sirenia

no tiene acceso a esta red social, sin embargo, no ignora del todo el uso de esta página, pues sus hijos ya están inmersos en esta forma de comunicación.

La relación entre la comunicación y la cultura como aspectos elementales para comprender la interacción. La comunicación como el medio que le da paso a la cultura. Sin la comunicación interpersonal sería imposible la trama social, los individuos somos seres sociales y culturales gracias a que compartimos un mínimo de códigos lingüísticos que hacen posible el entendimiento y la comunicación. Me parece importante mencionar que así como hacemos uso de la comunicación interpersonal e intercultural hay otras formas de comunicar una idea, un sentimiento, una emoción, por ello es indispensable ver el proceso comunicativo más allá del mensaje explícito.

Retomando la idea plasmada en la justificación de este trabajo de investigación, sobre el por qué estudiar la comunicación intercultural interpersonal en el proceso de adaptación transcultural, se trata básicamente de entender que cualquier migrante no sólo se enfrenta a dejar su lugar de origen, sino que tiene que pasar por diversos momentos que le permitan hacer más amena su estancia en la ciudad; con personas que miran la realidad de manera diferente a la de estas mujeres, los prejuicios de ambos participantes impiden reconocer la diversidad cultural que existe en ambas culturas. La transculturalidad implica la unión de ambas culturas: ni una ni la otra son mejor o peor, simplemente ambos rasgos culturales se comparten. La adaptación de las mujeres oaxaqueñas está sujeta a esta “hibridación”, que es posible gracias a la comunicación.

Bibliografía

Aceves, Jorge. (1996) “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación” en Galindo Jesús. (1998) (coord.), *Técnicas de investigación, en sociedad cultura y comunicación*. México: PEARSON. Pp. 207-273.

Aceves, Jorge en Galindo Jesús. (1998) (coord.), *Técnicas de investigación, en sociedad cultura y comunicación*. México: PEARSON.

Alvarado, M. (2008), “Migración y pobreza en Oaxaca” *El cotidiano: revista de la realidad mexicana actual*. Vol. 23, núm.148. Pp. 85-94.

Casmir y Asunción- Lande en Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS.

CONAPO (2010), Consejo Nacional de Población. Documento en línea disponible en:http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=478&Itemid=194. Consulta 5 de abril de 2014.

Davis, Flora (1976), *La comunicación no verbal*. España: Alianza.

Edmon, Marc y Picard, Dominique (1992), *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Goffman, Erving (1959), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Grimson, Alejandro (2001), *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Norma.
- Gudykunst, W en Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS
- GUDYKUNST, W.B. (ED.) (1983) *Intercultural Communication Theory. Current perspectives*. London: Sage.
- Gudykunst, W en Pech .C, Rizo M. y Romeu, V. (2008), *Manual de comunicación intercultural*. México, UACM.
- Hall, Edward (1972), *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Hall, Edward (1989), *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- Knapp, Mark (1991), *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- Mead, George H. (1990), *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Pech, C., Rizo, M. y Romeu, V., (2008), *Manual de comunicación intercultural*. México, UACM.
- Raga, Francisco (2005), *Comunicación y cultura, propuesta para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid: Iberoamericana.
- Rizo, Marta (2009), *La comunicación interpersonal Una introducción a sus aspectos teóricos metodológicos y empíricos*. 2da edición, México: UACM.
- Robert Park en Huamán, Fernando (2011), “La comunicación interpersonal como instrumento en la teoría sociológica de Robert Park” en *Revista de comunicación*, núm. 10. Pp. 64. Documento en línea disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=8&sid=359754640121-4816-a9e4-d56b2e9993f3%40sessionmgr14>. Acceso, 22- 09.2014.
- Rodrigo, Miquel (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: ANTHROPOS.
- Touraine, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Villarruel, L. (2014), *La comunicación intercultural interpersonal en la adaptación transcultural de las mujeres indígenas de Oaxaca que migran al Distrito Federal*. Tesis de licenciatura. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Winkin, Yves (1990), *La nueva comunicación*. 3ra edición, Barcelona: Kairós.
- Yun Young, Kim en Pech, C. et al., (2008), *Manual de comunicación intercultural*. México, UACM.

Comunicación intercultural y adolescentes de origen latinoamericano en Canadá

Araceli Pérez Mendoza

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

araray66@hotmail.com

*“¿Para dónde me tira más el corazón? Alguna vez me lo pregunté y aún no me puedo contestar...
soy de los tres (canadiense, latinoamericano, iraní).
Esto es multiculturalismo, la cultura GIC (Guatemala, Irán, Canadá)”.*
J. 17 años, nacido en Canadá, de madre guatemalteca y padre iraní.

¿Qué es la comunicación intercultural y qué situaciones comunicativas son propias de ella? Entender su significado es una tarea compleja, pues a partir de que su estudio se impulsó como área de investigación académica, hacia 1950 (Cfr. Kim, en Cai, 2010:329), ha tenido un amplio desarrollo, consolidándose 30 años después con los trabajos que enfatizaron la teorización sobre el proceso de la comunicación intercultural en contextos multiculturales. (Cfr. Gudykunst and Nishida, 2005:3).

Los primeros trabajos que abordaron teóricamente el proceso de la comunicación interpersonal entre sujetos de diferentes culturas fueron incluidos en el volumen temático: *Internacional and Intercultural Communication Annual* (Gudykunst, 1983). A partir de entonces se han desarrollado una variedad de enfoques que incorporan la noción de cultura en los procesos de comunicación en el estudio de la comunicación intercultural (Applegate y Sypher, 1983, 1988; Cronen, Chen, y Pearce, 1988; y Philipson, 1992).

Para abordar el proceso de la comunicación intercultural se pueden mencionar los siguientes enfoques teóricos: el centrado en el resultado efectivo de los procesos de comunicación, las teorías de la adaptación, las de redes de comunicación, las teorías que enfatizan la aculturación y el ajuste, y las teorías basadas en la negociación o gestión de la identidad. (Gudykunst, 2005).

Entre las teorías centradas en los resultados efectivos de los procesos de comunicación se encuentran: la Teoría de la Convergencia Cultural (*Cultural Convergence Theory*, Barnet y Kincaid, 1983), la Teoría del Manejo de la Ansiedad y la Incertidumbre (*Anxiety/Uncertainty Management Theory*, Gudykunst, 1995), la Teoría de la Decisión Efectiva de Grupo (*Effective Group Decision Making Theory*, Oetzel, 1995), y la Teoría Integrada de la Comunicación Interétnica (*Integrated Theory of Interethnic Communication*, Kim's, 1997, 2004.).

Con respecto a las teorías centradas en la adaptación se puede mencionar las siguientes: la Teoría de la Adaptación (*Communication Accommodation Theor*, Gallois, Giles, Jones, Cargile y Ota, 1995), la Teoría

de la Adaptación Intercultural (*Intercultural Adaptation Theory*, Ellingsworth, 1988, en Gudykunst, 2005.), y la Teoría Co-cultural (*Co-cultural Theory*, Orbe, 1998b).

Por su parte las teorías enfocadas en las redes de comunicación se basan en el supuesto de que el comportamiento individual es influido por las relaciones entre individuos más que en las características de los mismos. En las teorías basadas en la comprensión de las redes, el foco se centra en la explicación de los vínculos entre personas de diferentes culturas y en su relación social. Ejemplo de éstas son: la Teoría de la Competencia Comunicativa Fuera del Grupo (*Outgroup Communication Competence Theory*, Kim, 1986, en Gudykunst, 2005), la Teoría de Redes Interculturales contra Redes Intraculturales (*Intracultural versus Intercultural Networks Theory*, Yum, 1988b, en Gudykunst, 2005), y la Teoría de las Redes y Aculturación (*Networks and Acculturation Theory*, Smith, 1999, en Gudykunst, 2005).

Desde hace más de 50 años, las teorías que se enfocan en el proceso de aculturación y ajuste han sido del interés de los estudiosos. Cinco teorías examinan este tema: la Teoría de Comunicación y Aculturación (Kim, 1988, 2001), el Modelo Interactivo de Aculturación (*Interactive acculturation model*, Bhouris, *et al.*, 1997, en Gudykunst, 2005), la Teoría del Ajustamiento y del Manejo de la Identidad y la Incertidumbre (*Anxiety/Unceintainty Management Theory of Adjustment*, Gudykunst, 1998a, en Gudykunst, 2005), la Comunicación en la Asimilación, la Desviación y la Teoría de los Estados de Alienación (*Communication in Assimilation, Deviance, and Alienation States Theory*, Mc Guire y Mc Dermott, 1988, en Gudykunst, 2005), y el Esquema de la Teoría de la Adaptación (*A Schema Theory of Adaptation*, Nishida, 1999, en Gudykunst, 2005).

Entre las teorías que parten de la negociación de identidades en los encuentros interculturales se destacan las siguientes: la Teoría Cultural de la Identidad (*Cultural Identity Theory*, Collier y Thomas, 1988, en Gudykunst, 2005), la Teoría del Manejo de la Identidad (*Identity Management Theory*, Cupach y Imahori, 1993, en Gudykunst, 2005), la Teoría de la Negociación de la Identidad (*Identity Negotiation Theory*, Ting-Toomey, 1993, en Gudykunst, 2005), y la Teoría Comunicativa de la Identidad (*Communication Theory of Identity*, Hecht's, 1993).

A partir de este cúmulo de planteamientos teóricos la comunicación intercultural se ha conceptualizado, considerando a la lengua, la religión, el género y la edad como criterios que pueden determinar la situación intercultural. (Cfr. Rodrigo, 1999: 69). La comunicación intercultural es para Miquel Rodrigo Alsina “[...] la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se autoperciben como pertenecientes a culturas diferentes. Así, en relación a la diversidad cultural, lo que se produce es un fenómeno de atribución identitaria.” (Rodrigo, 1999: 12).

Por su parte, Young Yun Kim centra el estudio de la comunicación intercultural en el abordaje del contacto directo y la relación entre individuos de diferentes contextos culturales; a partir del enfoque de esta investigadora la comunicación intercultural se define desde las nociones de comunicación y cultura (Cfr. Kim, en Cai, 2010: 329).

Por otro lado, la comunicación intercultural se relaciona estrechamente con el proceso de la migración, en este sentido, no se puede separar la situación comunicativa intercultural de un contexto con políticas migratorias inclusivas. Según Alain Touraine la comunicación intercultural “[...] combina el universalismo de los derechos con la particularidad de las experiencias.” (Touraine, en

Gutiérrez, 2006: 294). Para este autor, sólo con el equilibrio entre estas condiciones se podría llegar a una verdadera multiculturalidad, que daría paso a una pluralidad inclusiva.

Ante la abundancia de estudios y de enfoques sobre la comunicación intercultural ¿cómo identificar un proceso de comunicación como una situación intercultural?, ¿es suficiente la diferencia de género o generacional entre dos personas que interactúan para considerar que se está frente a un proceso de comunicación intercultural?, ¿la sensación de percibirse diferente al otro da la pauta para pensar en un proceso intercultural?, ¿la interacción entre dos culturas –representadas por personas que compartiendo el mismo idioma (el inglés como segunda lengua), pero con distinto origen, convergen en un encuentro marcado por las posiciones de poder de ambas y de sus culturas de origen–, es necesariamente un encuentro intercultural?

Para abonar al campo de estudio que orienta a la comunicación intercultural como un fenómeno, planteo el proceso de la comunicación intercultural como un encuentro interpersonal, donde, independientemente de las diferencias de género, generacional, condición de clase, religión y lengua –entre otros atributos que nutren las dimensiones identitarias–, la condición de percibirse a sí mismo como diferente al otro en el lugar de interacción, en un contexto denominado políticamente como multicultural, pero con tintes excluyente, son elementos que definen un encuentro personal como un proceso intercultural.

Para explicar este supuesto utilizaré datos extraídos de una investigación en curso que se ocupa de los procesos identitarios de un grupo de adolescentes de origen latinoamericano en un contexto pluricultural –en la provincia de *British Columbia, Canadá* (ciudad de Vancouver, Burnaby, Maple Rich, Surrey y Richmond)⁴³ –.

1. Adolescentes de origen latinoamericano en Canadá: un caso de situación comunicativa intercultural

La información sobre las y los adolescentes de origen latinoamericano en Canadá proviene de un conjunto de 30 entrevistas temáticas, realizadas a un grupo de adolescentes de entre 12 a 18 años de edad, de origen latinoamericano, entre los que se identificaron tres grupos: a) Adolescentes que nacieron en Canadá, de padres que llegaron siendo adolescentes o niños; b) Adolescentes que llegaron a Canadá antes de uno y hasta cinco años de edad; y c) Adolescentes recién llegados, de uno a tres años antes de realizada la entrevista.

Los adolescentes entrevistados nacidos o crecidos en el contexto multicultural de la ciudad de Vancouver y algunas poblaciones del *Great Vancouver*, (ciudades de Burnaby, Richmond, Surrey, Maple Rich, y North Vancouver), de la provincia de *British Columbia*, zona anglófona del oeste de Canadá, tienen orígenes familiares en El Salvador, Guatemala, Colombia, México, Panamá, Costa Rica e Irán.

Para acercarnos al proceso de la comunicación intercultural que experimenta este grupo de adolescentes, es pertinente realizar una breve descripción del proceso migratorio canadiense, así

⁴³ Araceli Pérez. *Proceso de construcción identitaria en un contexto multicultural. Caso de adolescentes de origen latinoamericano en British Columbia, Canadá.*

como del conocimiento de la situación de las leyes migratorias de este país, pues la situación de derecho que propicia o no una sensación de inclusión, permea en las interacciones cotidianas de los adolescentes.

1.1. Canadá: Nation-building

La historia de la migración a Canadá se puede entender a partir del término *Nation-building*, propuesto por Alan B. Simmons (2010). *Nation-building* es un concepto que se aplica a las sociedades fundadas por colonos, como Canadá y Australia, que fueron planeadas desde fuera de la región y después adoptaron prácticas de autocolonización mediante políticas de inmigración, acompañadas por estrategias económicas y culturales diseñadas para promover un asentamiento pacífico de sus trabajadores inmigrantes. *Nation-building* es un proceso histórico guiado por líderes políticos, a través de la implementación de un paquete de medidas políticas, tratados, metas culturales y otros asuntos relacionados con la promoción del crecimiento económico.

Con base en la noción *de Nation-building*, se puede comprender que en el proceso de construcción de Canadá, cada oleada importante de migración a la región cumplió con un objetivo estratégico que iba, desde la colonización: tiempo en el que se permitió la entrada al territorio de personas provenientes de distintas regiones de Europa (católicos y no católicos, familias completas y hombres solteros), hasta la estratégica aceptación de las novias de los soldados y migrantes solteros para que poblaran las extensas regiones recién conocidas hacia el siglo XIX, para culminar con una serie de leyes migratorias que especificaban quiénes podían entrar y quiénes no. De esta manera, a través de una política de migración que ha experimentado distintos cambios, desde la promulgación de la Ley de 1869 y a partir de 1900, cada año, Canadá admite entre 200 y 250 mil nuevos inmigrantes.

1.2. Etapas en el proceso de construcción de Canadá

En el proceso de migración internacional a Canadá se destacan cuatro momentos relevantes para la construcción del país, iniciando con la primera Ley de migración, decretada en 1869.

1) Etapa de desarrollo agrícola con inmigrantes de preferencia europeos. Promulgación de la primera ley de migración (Ley de 1869): Simmons considera que en esa etapa se pensaba en una nación puramente agrícola, así que el foco principal se centró en la aceptación de granjeros para establecerse, sobre todo, en el oeste.

2) Etapa de industrialización y final del sueño de una “Canadá blanca”: de 1950 a 1960, el futuro imaginado de la nación se concentró en el desarrollo industrial. Así, a partir de la política migratoria, se aceptaron trabajadores calificados para la construcción de fábricas y otros trabajos que requerían la industria y el desarrollo urbanístico (*Cfr.* Simmons, 2010: 58-59). Hacia 1960 declina el número de inmigrantes europeos y la política migratoria se vuelca a una Canadá antirracista, con esto se pone fin a la política migratoria de la “Canadá blanca” (el país imaginado en los inicios de su construcción).

3) Etapa de la nación multicultural industrial en las Américas: después de 1962 se implementa una política migratoria multicultural, adoptada oficialmente después de 1971 y posteriormente en 1988.

En esta etapa se busca el crecimiento industrial del país. Canadá se convierte oficialmente en una nación multicultural. La política migratoria se centra en la migración familiar como una prioridad y en seleccionar trabajadores foráneos calificados. Emergen las políticas de refugio.

4) Etapa de economía global: después de 1989 el futuro imaginado cambió nuevamente. Se entendió que América era parte de la economía global y las políticas migratorias se centraron en la admisión de trabajadores en programas de migrantes trabajadores, personas altamente calificadas, pero también un gran número de no calificados. Esta última etapa abre la puerta a la inmigración latinoamericana.

Actualmente conviven en el país grupos de origen étnico y religioso diversos, que provienen de lugares como: Escocia, Irlanda, Inglaterra, Alemania, Italia, Holanda, India, China, Corea, Vietnam, Japón, Australia, Ucrania, España, Portugal, Irán, Afganistán, Rusia, Filipinas, Haití, Cuba, Etiopía, Somalia, El Salvador, Guatemala, Colombia, Nicaragua, Venezuela, Bolivia, Chile, México, Estados Unidos, por mencionar sólo algunos países de origen que significan la quinta parte de la población de Canadá. Este porcentaje se suma a la población nativa, que representa menos del 5 por ciento del total de la población del país, (Cfr. Simmons, 2010: 2), de los cuales el 65 por ciento corresponde a la “Primera Nación” (*First Nation*), el 30 por ciento a los “mestizos” (*métis*)⁴⁴ y el 4 por ciento al grupo étnico de los “inuits”⁴⁵. Por la coexistencia entre estas etnias y de otras provenientes de América Latina se considera a Canadá como un país multicultural.

De la población total canadiense existen alrededor de 18 millones de angloparlantes como primera lengua, y siete millones de francófonos como primera lengua. De estos últimos es importante destacar a los descendientes de la cultura Acadiana (*Acadian*) y los *Quebecers*, que en su mayoría hablan francés y son descendientes de los colonos franceses que se establecieron hacia 1600 y 1700. En 2006, La Casa de los Comunes (*The House of Commons*) reconoció a los *Quebecers* como una nación dentro del Canadá unido.

1.3. Migración latinoamericana

En la década de 1960 y con la introducción de la Carta de los Derechos en la política migratoria de Canadá, se abrió un camino para la apertura en el criterio de admisión de migrantes. El proceso de migración latinoamericana a Canadá difiere al de la migración de los Estados Unidos, donde el grueso de los migrantes son de origen mexicano, cubano y dominicano.

En Canadá la migración latinoamericana estaba representada por chilenos, ecuatorianos, brasileños y salvadoreños. Los uruguayos llegaron, en número significativo, después de 1969. Chile fue el mayor expulsor en la región. Sin embargo, la situación cambió en 1983, con la llegada de personas de origen salvadoreño, que representaba el 42.5 por ciento del total de la ola de migración latinoamericana en esos años. (Cfr. Mata, 1985: 31).

De 1969 a 1976, llegaron a trabajar grupos de profesionales de México, Venezuela y Perú, por otro lado, Colombia, Argentina, Paraguay y Uruguay proveyeron al país de mano de obra calificada y no calificada (Cfr. Mata, 1985: 33).

⁴⁴ Mestizo (*métis*) es denominado el que tiene origen aborigen y europeo, de origen anglohablante o francohablante, la mayoría viven en las provincias de las praderas. Hablan su propio idioma: el Michif.

⁴⁵ En lengua *inuktitut* significa “la gente”.

Antes de 1973 la migración latinoamericana provenía de los países más industrializados de la región: Argentina, Brasil, México, Venezuela y Uruguay. La mayoría de esos profesionales y obreros tenían alguna relación con Europa, pues muchos de ellos tenían la ayuda de familiares o de sus comunidades con orígenes europeos (*Cfr.* Mata, 1985: 37). Algunos ejemplos de esto fueron el grupo de alemanes sudamericanos que entre 1950 y 1960 se establecieron en el área de *Kitchener-Waterloo* en Ontario; la migración de argentinos –colonos de la Patagonia– con origen galés, que en los inicios de 1900 llegaron a *Saskatchewan*; y los son 600 migrantes paraguayos que de 1968 a 1979 llegaron a *Winnipeg*.

1.4. La política migratoria multicultural. La inclusión del estatus de refugiado en la Ley de 1976

Durante la administración del Primer Ministro Pierre Elliot Trudeau –hacia 1970–, se adopta una política de migración denominada multicultural, que reconocía la diversidad de los aspectos culturales y religiosos. Se promueve la Ley Canadiense de Multiculturalismo (reconocida en la sección 27 de la Carta de los Derechos y Libertades). Los cambios introducidos en la política migratoria aparentemente buscaban abolir la discriminación racial. (*Cfr.* Knowles, 2007:211).

El cambio en las leyes migratorias y las condiciones socioeconómicas de los países de Centroamérica y del Cono Sur, contribuyeron para las grandes oleadas de personas de estas regiones hacia Canadá. Un aspecto importante a destacar fue la crisis regional reflejada en la militarización de la vida política en el Cono Sur y la disminución severa de los estándares de vida en las ciudades andinas en la década de 1970. (*Cfr.* Mata, 1985: 28-29).

Después del golpe de Estado en Chile y a consecuencia del régimen dictatorial de Augusto Pinochet, varios grupos canadienses hicieron *lobby* para que Canadá aceptara refugiados chilenos, entre ellos tuvo una participación importante el Consejo Canadiense de Iglesias (*The Canadian Council of Churches*), quienes basaron su petición enfatizando las cuestiones humanitarias. En su consideración, el Consejo Canadiense de Iglesias mencionaba que la vida de los peticionarios peligraba debido al régimen de represión militar en la que vivían y que Canadá sólo tenía una opción, la de hacer lo que pudieran para salvar las vidas de los chilenos que pedían refugio, pues si Canadá había abierto sus puertas a refugiados de Hungría, Checoslovaquia y Uganda y si se reusaban a abrir la puerta a la gente que estaba en esos momentos en peligro bajo otro tipo de régimen político (que no era comunista), eso podría significar (ante el mundo) que no actuaban por motivos humanitarios, sino por motivos políticos. (*Cfr.* Knowles, 2007).

La apertura canadiense a la aceptación de personas de origen chileno fue la puerta de entrada para las siguientes oleadas de migrantes de otros países de América Latina. La mayor parte de los migrantes latinoamericanos que llegaron, entraron al país como refugiados, particularmente de los países que vivían contextos de violencia: Chile en los años setenta y El Salvador, Guatemala y Nicaragua en los ochentas.

Sucesivo a las políticas de refugio, surgió la migración familiar como una prioridad, pues un gran número de personas que fueron aceptadas mediante la figura de refugiado solicitaron la reunificación familiar (de sus cónyuges, hijos, padres, etcétera). De esta forma, otra oleada de latinoamericanos

entraron a Canadá bajo la forma de reunificación familiar. Cabe señalar que en esta etapa se incrementa el número de personas con bajo nivel educativo. (Simmons, 2010).

1.5. Migraciones recientes

Las migraciones más recientes provienen de Colombia y México, ambos países considerados económica y políticamente turbulentos. En el año 2012, Canadá tenía registradas 7 mil 944 peticiones de refugio hechas por ciudadanos mexicanos que alegaban persecución en el país. Esta cifra fue superada en 2009, cuando 21 mil 118 mexicanos solicitaron al país norteamericano refugio; año en el que México se ubicó en el “top” de los cinco países de origen de personas con orden de remoción de Canadá.

Del año 2005 al 2012, México se encontraba en el “top” de los países generadores de peticionarios de refugio a Canadá. Seguido, en estricto orden, por China, Hungría, Haití, Colombia, India, Nigeria, Pakistán, Sri Lanka, San Vicente y las Islas Granadas, República Democrática del Congo, Turquía, Zimbabue, Estados Unidos, República Checa, Guyana y Costa Rica, con 92 peticionarios en 2012. (*Immigration Data Base by Citizenship and Immigration Canada*).

En México, y en coincidencia con la *Estrategia General de Combate al Narcotráfico y la Delincuencia Organizada* (2007-2012), implementada durante el sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, aumentó el número de desplazados internos y de peticionarios de refugio en el ámbito internacional.

Muchos mexicanos que salieron del país y entraron a Canadá lo hicieron bajo el estatus de turista, y al poco tiempo cambiaron su situación a refugiados. Pero el escenario que los migrantes de origen centroamericano encontraron en los años ochenta en Canadá, no es el mismo que en años recientes ha enfrentado la migración mexicana.

Desde que México estuvo en el top de los países de origen de los peticionarios de refugio a Canadá, causó polémica. Se habló de supuesto abuso al sistema y se argumentó que un número importante de peticionarios no necesitaban el refugio o presentaron datos falsos.

A partir de entonces, la política exterior de Canadá ha cambiado drásticamente para con México, primero se impuso una visa, la cual se asigne o no, somete a peticionarios a condiciones aún más minuciosas que las requeridas para tramitar el visado estadounidense. Después, en febrero de 2013, se incluyó a México en la lista de países que no ameritan el que se considere que sus ciudadanos necesiten refugio.

México, junto con otros siete países, fue anexado a la lista de países seguros, pues de acuerdo con la oficina de Ciudadanía y Migración de Canadá (*Citizenship and Immigration Canada*) “México y los demás anexados, son países donde es menos probable que una persona sea perseguida, son países donde se respetan los derechos humanos y son considerados democráticos y con un Estado capaz de ofrecer la protección a sus ciudadanos”.

El Ministro de Inmigración de Canadá, Jason Kenney, anunciaba a medios canadienses que México, Israel (excluyendo Gaza y el West Bank), Japón, Noruega, Islandia, Nueva Zelanda, Australia y Suiza,

serían anexados a la lista de países considerados seguros, de un total de 35 países, incluyendo a los Estados Unidos, imposibilitando a los ciudadanos de los países de esta lista a pedir refugio a Canadá.

A partir de estas decisiones políticas, actualmente en *British Columbia* unos 2 mil 500 mexicanos se encuentran sin estatus migratorio, pues entraron a Canadá antes del visado y cambiaron su estatus de turista o trabajador temporal a refugiado (Crf. Pérez, 2014). Al serles revocada la petición, están a la expectativa de la deportación, con las consecuencias emocionales que esto trae a los miembros jóvenes de las familias, como los adolescentes, quienes salieron hace cinco o seis años de su país, dejando familia y amigos, y ahora, con 13 o 14 años de edad, tienen que dejar nuevamente amigos y compañeros de escuela.

“Cuando llegué, hace cinco años, me costó mucho trabajo, tenía miedo de llegar a Canadá, porque no sabía a dónde íbamos a llegar, no sabía si nos íbamos a quedar aquí... Al principio en la escuela me frustraba mucho, pues no sabía inglés... me hice amiga de una china y una hindú que me ayudaron a entender lo que nos decían los profesores en la escuela y a aprender de a poco el idioma... Extrañaba mucho a mis amigas, amigos y a mis abuelitos, extrañaba mucho mi casa... Casi al año aprendí el suficiente inglés para hacer amigos... Hace cinco años, nadie me preguntó si quería dejar México y ahora nos echan de este país, donde tengo amigas, donde estudié y donde he aprendido a valorar lo bueno de aquí.” (R. 14 años, nacida en México, de padres mexicanos, con una orden de abandonar Canadá en 30 días).

La situación del estatus migratorio permea en la manera de interactuar de las personas, porque la sensación de saberse ya no miembro de una minoría, sino de un grupo con estatus migratorio —que pone en riesgo la estancia en el país—, lleva a la persona a sentirse ciudadano de segunda clase.

1.6. *British Columbia* y la población de origen latinoamericano

La provincia de *British Columbia* (Columbia Británica) situada en la costa oeste de Canadá, tiene una población aproximada de 4 millones de personas (de acuerdo con el último censo, correspondiente al 2011). De esa población, 28 mil 960 personas tienen origen latinoamericano y pertenecen al diverso grupo que integra a la “minoría visible”, con más de un millón de personas en *British Columbia* (1, 008,900).

En 1993 la provincia adoptó la Ley de Multiculturalismo (*Multiculturalism Act*), respondiendo a su realidad multicultural y con el objetivo de promover acciones públicas multiculturales. En *British Columbia* está asentada la comunidad más grande de origen chino y el idioma “punjabi” (de la nación Punjab, región nortea en la India), es el más hablado, después del inglés.

De esta manera la población latinoamericana, junto con la población de origen coreano, del oeste de Asia y japonesa, son las “minorías visibles” más pequeñas de la provincia de *British Columbia*. Cada uno de los grupos representa entre el 1 y el 2 por ciento del total de la población.

El número de habitantes de *British Columbia* con origen latinoamericano, oscila entre los 30 mil. Cifras más, cifras menos, pues en los datos estadísticos hay variación en el monto.

A partir de la década de 1980, en que empiezan las oleadas de los primeros migrantes de origen latinoamericano, la mayoría de la población migrante de *British Columbia* era originaria de El Salvador, Guatemala y Nicaragua; la población mexicana no figuraba en números. En la década reciente esta composición cambió, coincidiendo con el régimen panista –del 2000 a 2012–, debido a una oleada de mexicanos que salieron a Canadá. En consecuencia, la población de origen mexicano pasó a ser mayoría dentro de esa “minoría visible”.

1.7. *Minoría visible*

De acuerdo con los últimos datos del Censo de Población (2006), la población de origen latinoamericano en Canadá asciende a 380 mil habitantes, de los cuales 70 mil residen en Montreal; ésta representa el 21.1 por ciento del total de la población denominada “minoría visible” (*Employment Equity Act*, 2013:2). La “minoría visible” corresponde al 27 por ciento del total de la población en Canadá.

En la Ley de Equidad en el Trabajo (*Employment Equity Act*) se considera como “minoría visible” a las personas no aborígenes que no son de raza (sic) caucásica, ni de color blanco. (Cfr. *Employment Equity Act*, 2013:2). Bajo esta definición se incluye a la población china, sudasiática, asiáticos del Este y del Sur, negros, árabes, filipinos, latinoamericanos, japoneses, coreanos e islandeses del Pacífico. Se habla de otros cuatro grupos que se adscriben bajo la definición de “minoría visible”: uno es el grupo de personas que se consideran a sí mismas como minoría, otros grupos son las mujeres, personas aborígenes y personas con discapacidades. (Cfr. *Canada's Ethnocultural Mosaic*, 2006:11).

El saberse perteneciente a las minorías étnicas de Canadá, coloca a los adolescentes –de origen latinoamericano– en una sensación de desventaja ante las no minorías, independientemente que la persona sea nacida en el país, como primera o segunda generación.

“... como persona me siento aceptada, pero cuando me pienso como latina, me siento algo incómoda, porque somos una minoría aquí... como que no nos aceptan totalmente, porque no tenemos una comunidad, no estamos juntos, no hacemos nada, solo somos pocos, así que casi no valemos”. (A. 14 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños.)

La historia del origen y el estigma hacia la comunidad de pertenencia es otro de los elementos que permiten el sentirse diferente a los otros y por supuesto en situación de desventaja en un proceso de comunicación. Los adolescentes entrevistados refieren que ellos como latinoamericanos son percibidos como personas que sólo están destinados a realizar trabajos en la construcción, las mujeres al trabajo doméstico y a ser madres adolescentes.

“Alguna vez en la escuela escuché algunos comentarios acerca de mí y de los latinoamericanos. De que yo iba a ser madre adolescente, porque soy latina... pensando que todas las mujeres latinoamericanas son madres adolescentes...” (S. 18 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños).

“Una vez, hablando con mi consejero, porque mi mamá había tenido hijos muy joven... me dijo que mi hermana y yo íbamos a tener a esa edad hijos, antes de terminar la escuela, que no íbamos a

terminar la escuela porque íbamos a ser madres muy jóvenes...” (M. 17 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños llegados en la adolescencia).

En Vancouver, Burnaby y Surrey, los estereotipos que se utilizan de manera recurrente para cualquier adolescente de origen latinoamericano, son: “comedor de tacos”, “vendedor de burritos” o simplemente “mexicano”, como una especie de insulto.

“No importa de dónde seas, de Chile, Argentina, te llaman mexicano. Porque ese es el estereotipo más *mean* (miserable) que te pueden dar. No importa si eres de otro lugar, para ellos eres mexicano, eres un “durty mexican” (sucio mexicano) ese es el mayor insulto”. (C. 15 años, llegada a Canadá a los seis años de edad, de padre y madre mexicanos).

“Me han dicho *Go to the border* –comedor de tacos, o comedor de burritos–, trabajador de la construcción, que voy a tener muchos hijos, frijolero... Algunas veces lo dicen por broma, entre amigos, pero a veces se dice en serio... Eso se les dice mayormente a los que son nuevos aquí y no hablan inglés... eso lo dicen los blancos a los latinos. En la escuela no se le da mucha importancia, porque se cree que es solo broma...” (W. 17 años, nacido en Canadá, de madre guatemalteca y padre salvadoreño).

“Una vez el profesor de carpintería, que es blanco, estaba explicando y me hizo una pregunta, no respondí, me dijo –¡fíjate en esto!–, no le respondí y el empezó a decir, *spanish people*... mexicanos que sólo venden naranjas en las calles...”. (R. 18 años, nacido en Canadá, de padre y madre salvadoreños llegados en su infancia).

El estigma de origen en ocasiones provoca una constante tensión entre el sentido de pertenencia cultural y su legitimación en sentido positivo. Centrémonos en la relación que se establece entre dos personas con distintas dimensiones generacionales, diferente género, y con otro origen y en una relación asimétrica de poder que encierra la relación profesor (género masculino), de la mayoría étnica, canadiense, y una estudiante adolescente nacida en Canadá, de primera generación, con orígenes familiares salvadoreños, de padres con estatus de refugiados y con nivel escolar básico inconcluso. La adolescente es parte del selecto grupo de estudiantes sobresalientes en el nivel secundaria, pero en cada nuevo curso, con cada nuevo profesor, tiene que legitimarse como buena estudiante, pues a pesar de ser del grupo de sobresalientes, carga con el estigma de ser latinoamericana.

“Cuando me miro como latina en la escuela, me siento como que, cuando entro a la clase, mis maestros que no me conocen, dicen que yo no voy a tratar de sobresalir en la escuela, porque soy latina. Para mí es doble trabajo, porque tengo que demostrar que sí puedo y hacerlo.” (A. 14 años, nacida en Canadá, de padres salvadoreños).

En este contexto, con un origen de llegada que los relaciona con grupos de bajo nivel escolar, con estatus de refugiado, otorgado en primera instancia a sus abuelos y padres, conviven los adolescentes de origen latinoamericano con otros y otras adolescentes, cuyos orígenes culturales, también son de migración y en muchos casos de refugio, asilo por “compasión humanitaria”, algunos en situaciones económicas similares de pobreza y otros más estables. Sin embargo, la población de origen latinoamericano, junto con otras, comparte un contexto económico que se va empobreciendo.

El 49.6 por ciento de la población de niñas y niños son pobres, entre estos se encuentra la población de origen latinoamericano. (Cfr. *Report Card on Child and Family Poverty in Canada*, 1989-2010:5). Se considera como empobrecimiento en esta etapa a la situación combinada de elementos como “[...] mala salud, baja preparación escolar, deficiente sistema escolar para niños, más crimen, estrés intenso para la familia.” (Cfr. *Canadian Centre for Policy Alternatives, The Cost of Poverty in BC*, 2011).

El empobrecimiento es una de las consecuencias de que trabajadores inmigrantes están relegados a una situación de “empleo de sobrevivencia”, pues se les ignora su educación y habilidades en su experiencia laboral en su país de origen, además de permitir políticas públicas que los confinan a bajos salarios y trabajos inseguros (Cfr. *Canadian Centre for Policy Alternatives, The Cost of Poverty in BC*, 2011).

La situación económica baja también es un factor que se integra al conjunto de elementos que llevan a algunos adolescentes a sentirse diferentes a sus pares, pues además de pertenecer a otros grupos culturales, algunos se caracterizan por tener posiciones económicas más estables. En cuanto a las oportunidades de desarrollo para los jóvenes, listos para el nivel universitario, algunos consideran que las minorías no tienen las mismas oportunidades que las mayorías.

“Creo que los latinos no tenemos las mismas oportunidades, aunque hayamos nacido aquí... somos muy marginados, creo que mucho por los estereotipos racistas. La gente está en desventaja porque somos minoría. Aún somos discriminados por nuestro origen. Las familias que están aquí por generaciones entienden mejor cómo es el sistema y las familias que tienen poco acá no entienden el sistema y las formas de buscar las oportunidades” (S. 18 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños llegados en su adolescencia).

2. Hispano, hispánico, latino, latinoamericano

El término hispano o hispánico es aplicado a las personas de origen latinoamericano, de esta manera se utiliza hispano, hispánico o latino en el mismo sentido, aunque el término latino se utilice para los inmigrantes de Italia y Portugal, quienes llegaron antes que los inmigrantes latinoamericanos a *British Columbia*. Incluso existe el “barrio latino” (italianos y portugueses), sin embargo, actualmente el término latino se utiliza ampliamente para los inmigrantes de origen latinoamericano y por extensión de El Caribe.

El término hispano o hispánico puede provenir de dicha nomenclatura, utilizada por estadísticas de Canadá hacia la década de los 1960, cuando se visualiza por primera vez a los inmigrantes latinoamericanos y se les contabiliza en conjunto con los de origen español.

El sentirse parte de una comunidad cultural –sea por hábitos alimentarios, de consumo cultural o valores de vida, además de la preservación del idioma–, lleva a los adolescentes de origen latinoamericano en Canadá, a sentirse diferente al otro, en una interacción comunicativa con sus pares o con otros de distinto origen. De esta manera se encuentran en una situación comunicativa intercultural.

2.1. Ser latinoamericano

La mayoría de los adolescentes que nacieron en Canadá se consideran a sí mismos como latinoamericanos y del país de origen de los padres –en los casos en los que tienen padres de distintos países, eligen el de la madre para autodenominar su cultura de origen–. Esta autoadscripción permite la sensación de sentirse diferente a los otros –de distinto origen cultural– con los que interactúan.

“Yo nací en Canadá, pero cuando me preguntan yo digo que soy salvadoreña...Yo me siento salvadoreña.” (A. 14 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños).

“Yo sé que es raro que diga que soy de Guatemala y no hable español.” (W. 18 años, nacido en Canadá, de padre salvadoreño y madre guatemalteca).

“Me siento canadiense, pero al mismo tiempo sé que tengo eso latino en mi cuerpo... Si alguien me pregunta de dónde eres, le digo: nací aquí, pero soy *hispanic* y ya... No sé cómo explicarlo, pero lo siento aquí (se toca el lugar donde está el corazón). (S. 16 años, nacida en Canadá, de padre costarricense y madre salvadoreña).

2.2. “Latinidad” por el idioma, valores familiares y hábitos culinarios

Los adolescentes entrevistados se consideran latinoamericanos porque su “latinidad” está determinada por el idioma (español), - aunque una parte de ellos y ellas lo entiende, pero no lo habla - la costumbre de comer en casa (comida latina), por la “actitud latina” (comportamiento alegre y bullanguero), porque conservan valores relacionados con lo que se considera debe ser la familia latinoamericana (unión familiar, protección y lealtad entre sus miembros, protección de los hermanos menores por parte de los mayores), porque consideran importante la preservación de la cultura latinoamericana, a través de la subsistencia, aprendizaje y transmisión del idioma español a los más chicos y la conservación, aprendizaje y transmisión de las costumbres culinarias. Este conjunto de hábitos cotidianos, a decir de ellos, son los que los hace “latinos” y al mismo tiempo sentirse diferente a los otros.

“Ser latina es tener el idioma, la cultura, tener historia de sus padres, sus bisabuelos, sus abuelos, de su país, la música, los bailes, la comida, la cultura totalmente.” (A. 14 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños).

“Ser latino... Proteger a los hermanos menores, comer en la casa, hacer comida latina”. (J.S. 17 años, nacido en Colombia, llegado a Canadá a los nueve años de edad, de padre y madre colombianos).

“Soy canadiense porque nací aquí y fui criada en esta cultura y no hablo mucho español, lo entiendo, pero no lo hablo.” (G. 13 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños llegados en su adolescencia).

2.3. La familia latina

La familia es lo más importante para los entrevistados. Se sienten con “orientación familiar”, lo que significa que para ellos la familia es lo más importante y que formarán familias cuando sean mayores. Estos adolescentes comparan sus familias, en general, con la de “los blancos”; en esta comparación la familia latinoamericana es unida en comparación con la desunión de la familia “blanca”, los hermanos latinoamericanos se cuidan unos a otros y andan juntos y los hermanos de familias “blancas”, ni siquiera se hablan aunque estén en la misma escuela.

“La familia es importante, más que nada aquí en Canadá. Aquí a nadie le importa nadie, todos contra uno... son egoístas. Así uno se esté muriendo de hambre no le ayudan a uno. Los latinos sí le ayudan a uno... le dicen tenga esto, tenga pan...”. (J.S. 17 años, nacido en Colombia, llegado a Canadá a los nueve años de edad, de padre y madre colombianos).

“La familia norteamericana les pregunta a sus hijos a los 18 años, cuándo se van a ir de la casa. La familia latinoamericana nunca lo haría... Creo que la familia norteamericana no es muy unida”. (S. 18 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños).

La intención de preservar la cultura de origen es otro de los elementos que intervienen en la sensación de pertenencia y liga al origen étnico.

“Quiero casarme con alguien latino y enseñarles español a mis hijos”. (A. 14 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños).

“Quiero una casa y cinco niños. Me gustaría vivir en un país tropical, en la playa. Quiero que mis hijos nazcan siendo más latinos... que ellos hablen español, aunque yo no lo hable bien, quiero conocer a alguien que lo hable más que yo para enseñarles a ellos”. (S. 16 años, nacida en Canadá, de padre costarricense y madre salvadoreña).

3. Comunicación intercultural y los adolescentes de origen latinoamericano en Canadá

Los adolescentes de origen latinoamericano entrevistados, se perciben y se reafirman diferentes a sus pares y amigos de otros orígenes culturales con los que interactúan, ya sea en la escuela, en fiestas, o en las actividades comunitarias o de voluntariado, pues aunque nacieron en Canadá, al ser hijos de padres y madres de países latinoamericanos, se sienten latinoamericanos, pues ser “latinos” para ellos y ellas, está determinado por sus hábitos de consumo culinario, basados en maíz, frijol, arroz y chile; por la música que escuchan (cumbias, salsa, bachata); por la conservación de los llamados valores familiares latinos, que se basan en la cercanía entre hermanos y en la protección de los mayores a los menores; además de la apego entre los padres y los hijos, por la intención de la preservación del idioma español.

El color de piel no es tan significativo para adscribirse al grupo latinoamericano, pues en la provincia conviven con hindúes, que son de piel marrón, filipinos, muy parecidos a los mexicanos y

salvadoreños, de este modo, en esta población el color de piel no es determinante, pero sí un atributo más de la llamada “latinidad”.

Los adolescentes consideran vital la preservación de la llamada “cultura latinoamericana”, a través del aprendizaje del idioma español, la transmisión de los hábitos culinarios y la conservación de los valores de unión familiar: lealtad familiar, protección de los hermanos mayores a los menores y conservación de esta costumbre de protección.

Se sienten orgullosos de su origen y rechazan los estereotipos negativos de la llamada “latinidad” (ser miembro de una banda criminal, madre adolescente, vendedor de drogas, etc.). Así, estos adolescentes se perciben a sí mismos como diferentes a los otros con los que interactúan y basan su diferencia en la autoadscripción de la llamada “latinidad”, por otro lado, se perciben con desventajas frente a los otros, cuyos orígenes se remontan a más de tres generaciones.

Otra situación que provoca la sensación de ser diferente está marcada por la política migratoria de Canadá, que resalta la diferencia entre la población definida como mayoría y como minoría, siendo la comunidad latinoamericana una “minoría visible”.

4. Elementos que definen un encuentro personal como proceso intercultural

A manera de conclusión, a partir de la dinámica de interacciones de un grupo de adolescentes de origen latinoamericano con sus pares, amigos o profesores, de distinto origen cultural, en la provincia de *British Columbia* se propone, para definir un proceso de comunicación como situación comunicativa intercultural, la existencia y convivencia simultánea de los siguientes elementos: la autoadscripción a la cultura de origen y la sensación de diferencia, cuando se está frente a otros, no miembros de la misma cultura; la percepción de saberse con menos posibilidades de desarrollo, en comparación con otros de generaciones de mayor antigüedad en el país de acogida; y el conocimiento de saberse, por establecimiento de ley, como minoría.

Por otro lado, de acuerdo con Alain Touraine, una sociedad multicultural verdaderamente incluyente debe equilibrar las condiciones de universalismo de derecho con las experiencias particulares, situación que los adolescentes de origen latinoamericano en el oeste de Canadá no han experimentado plenamente. Empezando porque en la Ley de Equidad en el Trabajo (*Employment Equity Act*) se marcan diferencias entre canadienses, nacidos o naturalizados o con distinto color al “blanco”; esto es un impedimento para que los adolescentes entrevistados se sientan completamente incluidos en la sociedad de acogida de sus padres y abuelos.

“Multiculturalismo es ser tolerante de todos y de todas las diferentes culturas. Es la convivencia de todas las culturas, pacíficamente, no importando las diferencias, pero aquí hay mucho racismo disfrazado... intolerancia, aunque se diga que hay multiculturalismo no lo hay”. (S. 18 años, nacida en Canadá, de padre y madre salvadoreños llegados en su adolescencia).

De acuerdo con Touraine no se trata de un multiculturalismo sino de perseguir una pluralidad inclusiva, de un pluralismo cultural que es en la actualidad el objetivo principal que debe darse al espíritu democrático (*Cfr.* Touraine, en Gutiérrez, 2006) y para eso, sería óptimo que Canadá

empezara por eliminar -de la Ley de Equidad en el Trabajo- la distinción entre “blancos caucásicos” y los no blancos, así como entre mayorías y *minorías visibles*.

Bibliografía

APPLEGATE, James y SYPHER, Howard. (1983). *A Constructivist Outline*. En Gudykunst, William B. (Ed.). *Intercultural Communication Theory-Current perspectives. International and Intercultural Communication Annual*. Vol. VII. Beverly Hills: Sage.

APPLEGATE, James y SYPHER, Howard. (1988). *A Constructivist Theory of Communication and Culture*. En Kim, Young Y. y Gudykunst, William B. (Eds.). *Theories in Intercultural Communication*. International and Intercultural Communication Annual. Vol.XII. Newbury Park: Sage.

BERDICHEWSKY, Bernardo. (2007). *Latin American's Integration into Canadian Society in B.C, Vancouver, B.C.* Canada. 199 p.

BOYD Mónica and y VICKERS Michael. (2000). *100 years of immigration in Canada*. Canadian Social Trends. Statistics Canada — Catalogue No. 11-008. Recuperado de: <http://history404.pbworks.com/w/file/49707647/100%20years%20of%20immigration%20in%20Canada.pdf>.

Canada's Ethnocultural Mosaic. (2006). *Census year 2006*. Catalogue No. 97-562-X. Minister responsible for Statistics Canada. Ottawa: Minister of Industry. 36 p.

Canadian Multiculturalism Act. Recuperado de: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/>.

Citizenship and Immigration Canada. (2012). *Facts and figures. Immigration Overview Permanent and Temporary Residents*. 130 p.

Employment Equity Act. (2013). Minister of Justice.

CRONEN, Chen, y PEARCE (1988). *The Meaning of “Meaning” in the CMM Analysis of Communication: A Comparison of two Traditions*. (1989). Research on Language and Social Interaction. Vol. 23. 1-40. University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts.

GALLOIS Giles, H. (1995). *Accommodating intercultural encounters: Elaborations and extensions, in Intercultural Communication Theory. International and Intercultural communication annual*. Thousand Oaks, CA. Sage.

DENSE Cogo, Mohammed El Aji, Huertas Amparo. (2012). *Diásporas migratorias, Technologies de la communication et identités transnacionales*. Barcelona, España: InCom-UAB, Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.

GRIMSON, A. (2005). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Universidad de Buenos Aires.

GUDYKUNST, William B. (Ed.). (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage publications Inc. United States of America. 480p.

GUDYKUNST, William B. (Ed.) (1983). *Intercultural Communication Theory-Current Perspectives: International and Intercultural Communication Annual*. Vol. VII. Beverly Hills: Sage.

GUTIÉRREZ Martínez, Daniel (Comp.). (2006). *Multiculturalismo. Desafío y perspectivas*. México: S.XXI-Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM- el Colegio de México.

HECHT, Michael L. y CHOI, HyeJeong. *The Communication Theory of Identity as a Framework for Health Message Design*. En CHO, Hyunyi. (2012). *Health Communication Message Design: Theory and Practice*. Sage. USA. 275 p.

HECHT, Michael L., et al. *The Communication Theory of Identity. Development, Theoretical Perspective, and Future Directions*. En GUDYKUNST, William B., (Ed). (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage publications Inc. United States of America. 480p.

IMAHORI, Tadasu Todd y CUPACH, William R. *Facework in international relationships*. En Gudykunst, William B. (Ed). (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage publications Inc. United States of America. pp. 195-210.

KINCAID, Barnett. (1983). *The Cultural Convergence of Korean Immigrants in Hawaii: An Empirical Test of a Mathematical Theory*. Kluwer Academic Publishers.

KIM, Young, Yun. (2007). *Ideology, Identity, and Intercultural Communication: An Analysis of Differing Academic Conception of Cultural Identity*. Journal of Intercultural Communication Research, 36:3, 237-253.

KIM Young, Yun. *Inquiry in intercultural and Development Communication*. En CAI, Deborah A. (Ed). (2010). *Intercultural Communication*. Vol. IV. Managing Intercultural Communication, Sage, London, 422, pp. 329-354.

KIM, Young Yun. (1988). *Communication and Cross-cultural Adaptation: An integrative Theory*. Clevedon. United Kingdom: Multilingual Matters.

KNOWLES, Valerie. (2007). *Canadian Immigration and Immigration Policy, 1540-2007*. Canada. Canada Council for the Arts. 305 p.

Immigration and refugee protection act. Recuperado de: <<http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/I-2.5/>>.

MATA, Fernando G. (1985). *Latin American Immigration to Canada: Some Reflections on the Immigration*. Statistics Canada. Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies. Vol. 10, No. 20, pp. 27-42. University of Calgary Press. Recuperado de: <www.jstor.org/stable/41799574>.

OETZEL, Jhon G. (1995). *An effective decision-making theory*. En WISEMAN, Richard L. (Ed). Intercultural communication theory. International and intercultural communication annual, Vol. 19, Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, vii, 327 pp.

ORBE, Mark P. (1998). *An Outsider within Perspective to Organizational Communication: Explicating the Communicative Practices of Co- Cultural Group Members*. Management Communication Quarterly, Sage.

PÉREZ, Araceli. (2014). *La muerte de una mexicana: más dudas que respuestas*. Revista Proceso. México. Recuperado de: <<http://www.proceso.com.mx/?p=365374>>.

SIMMONS, Alan B. (2010). *Immigration and Canada. Global and Transnational Perspectives*. Canadian Scholar's Press Inc. Toronto, Ontario. 327p.

Employment Equity Act. Recuperado de: <<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/E-5.401.pdf>>.

Statistics of Canada. Recuperado de: <<http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/demo11c-eng.htm>>.

Statistics Canada. (2011). Census. Catalogue no. 98-316-XWE. Ottawa. Recuperado de: <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>>.

Statistics of Canada. 2006 Census of Population.

TING-TOOMEY, Stella. *Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries*. En GUDYKUNST, William B. (Ed). (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage publications Inc. United States of America. 480p.

The Cost of Poverty in BC. (2011). Report Card on Child and Family Poverty in Canada: 1989-2010.



Institut de la Comunicació
Universitat Autònoma de Barcelona

incom.uab.cat